

# **Betydningen av skoleleders valg av implemeteringsstrategier i et utviklingsarbeid**

**Kristin Flesjø og Line Schonhowd**



Masterprogrammet i Utdanningsledelse UTLED 4090

UNIVERSITETET I OSLO

31.10.2012

---

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I UTDANNINGSLEDELSE

<b>TITTEL:</b> Betydningen av skoleleders valg av implementeringsstrategier i et utviklingsarbeid	
<b>AV:</b> Line Schonhowd og Kristin Flesjø	
<b>MASTERPROGRAMMET I UTDANNINGSLEDELSE</b>	<b>SEMESTER:</b> Høst 2012
<p>Målet med forskningsarbeidet er å få mer kunnskap om skoleleders betydning for et utviklingsarbeid. Vi tar utgangspunkt i et konkret prosjekt med overordnet mål om økt gjennomstrømming som skal nås gjennom utvikling av den enkelte lærers utvikling av klasseledelse og pedagogiske praksis som kan påvirke elevenes læringsutbytte. Gjennom tverrfaglige lærergrupper og kollektive prosesser er det et mål om å utvikle av skolens læringskultur. Prosjektet Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte(KLL) er initiert av skolene gjennom behov for videreutvikling av klasseledelse, og utviklet av SEPU v. Høgskolen i Hedmark sammen med skoleeier.</p> <p>Det redegjøres for sentrale begrep og teoriperspektiv hvor hovedperspektivene er Fullans(2007) implementeringsperspektiv, og Røviks(2007) begrep translasjonskompetanse og duganes leder. Det er utviklet en egen implementeringsmodell som i tillegg til initierings-, implementerings- og institusjonaliseringsfase har en fjerde fase kalt erfaringsspredning. Det redegjøres videre for begrepene erfaringsspredning, skoleledelse, skolekultur, translasjonskompetanse og strategier ved å trekke inn forskning på området.</p> <p>Vi har en hermeneutisk tilnærming og anvender en kvalitativ metode med halvstrukturert dybdeintervjuer i to skoler hvor skoleleder og en lærergruppe fra hver skole er informanter. Indikatorene som er tema i intervjuguiden er utarbeidet på bakgrunn av underveisevaluering og ståstedsanalyser i prosjektet KLL og Fullans og Røviks teoriperspektiv. Indikatorene er retningsgivende for svarene vi søker, som er å få fram hvilke strategier skolelederne har valgt i initieringsfasen og som kan ha betydning for implementeringsfasen. Funnene viser at skolelederne har vektlagt betydningen av aktiviteter og kollektive prosesser i forberedelsesfasen noe forskjellig, men i liten grad, og speiles i lærergruppenes erfaringer. Ved å se forberedelsesfasen sammen med første del av implementeringsfasen vurderes det å være en sammenheng mellom leders valg av strategier og utfordringene som synliggjøres i implementeringsfasen. Det gis et lite innblikk i hvordan skolelederne gjorde viktige strategiske valg i gjennomføringsfasen ved å bruke kunnskap og erfaring i samarbeid og tilpasse innholdet til egen kontekst. Avslutningsvis synliggjøres implikasjoner for ledelse.</p>	

## **Forord**

Dette forskningsarbeidet har vært både lærerikt og spennende. Spesielt interessant har det vært å fordype seg i den teori som arbeidet bygger på og se sammenhengen mellom teori og praksis.

Det er spesielt viktig for oss å takke skolene som har brukt av sin tid og erfaringer og vært imøtekommende og åpent svart på spørsmålene i intervjuene. Uten dere hadde denne undersøkelsen ikke vært mulig å gjennomføre. Vi ser fram til å samarbeide videre og bidra med de erfaringene som vi har gjort i fellesskap.

Vi retter en takk til veileder Trond Eiliv Hauge som har bidratt med kunnskap og erfaring og utfordret oss i arbeidet.

Hamar 31.10.2012

Kristin Flesjø og Line Schonhowd

# Innholdsfortegnelse

<b>INNOLDSFORTEGNELSE.....</b>	<b>4</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV PROBLEMOMRÅDE .....	9
1.2 REDEGØRING FOR UTARBEIDELSE AV PROBLEMSTILLING.....	11
<b>2. HEDMARK FYLKESKOMMUNE, DE VIDEREGÅENDE SKOLENE OG PROSJEKTET KLASSELEDELSE, LÆRERAUTORITET OG LÆRINGSUTBYTTE. ....</b>	<b>13</b>
2.1 HEDMARK FYLKESKOMMUNE (HFK).....	13
2.1.1 De videregående skolene I Hedmark.....	15
2.1.2 Samarbeid om elever på tvers av forvaltningsnivåene.....	16
2.2 PROSJEKTET KLASSELEDELSE, LÆRERAUTORITET OG LÆRINGSUTBYTTE (KLL). ....	17
2.2.1 Fra ide til prosjekt.....	17
2.2.2 Hvilke mål har prosjektet KLL? .....	18
2.2.3 Virkemidler i prosjektet.....	19
2.2.4 Prosjektets innhold og organisering. ....	20
2.2.5 Første fase av gjennomføringsfasen i prosjektet KLL.....	22
<b>3. TEORETISK REFERANSERAMME.....</b>	<b>25</b>
3.1 INNLEDNING .....	25
3.2 HVORDAN FORSTÅ SKOLELEDELSE? .....	25
3.3 HVA ER SKOLEKULTUR ? .....	32
3.4 HVORDAN KAN MAN FORSTÅ BEGREPET STRATEGI? .....	36
3.5 IMPLEMENTERING.....	37
3.5.1 Bakgrunn for valg av en fjerde fase, erfaringsspredning.....	38

---

3.5.2	<i>Implementeringsmodell</i> .....	40
3.5.3	<i>Initieringsfasen</i> .....	41
3.5.4	<i>Implementeringsfasen, også kalt gjennomføringsfasen</i> .....	43
3.5.5	<i>Institusjonalisering</i> .....	44
3.5.6	<i>Erfaringsspredning</i> .....	45
3.5.7	<i>Translatørkompetanse og begrepet “duganes leder”</i> .....	48
<b>4.</b>	<b>METODE</b> .....	<b>49</b>
4.1	BEGRUNNELSE FOR VALG AV KVALITATIV FORSKNINGSMETODE .....	49
4.1.1	<i>Forskningsmetode i ståstedsanalyse og underveisevaluering</i> .....	50
4.2	UTVALG .....	51
4.2.1	<i>Presentasjon av skolene</i> .....	52
4.3	INNSAMLING AV DATA.....	53
4.3.1	<i>Intervjuguide</i> .....	54
4.3.2	<i>Gjennomføring av intervju</i> .....	55
4.3.3	<i>Observasjon</i> .....	56
4.3.4	<i>Samtaleintervju</i> .....	58
4.3.5	<i>Gruppeintervju</i> .....	58
4.4	BEARBEIDING OG ANALYSESTRATEGI .....	60
4.5	KVALITET I FORSKNINGEN .....	62
4.5.1	<i>Reliabilitet</i> .....	63
4.5.2	<i>Validitet</i> .....	63
4.6	ETIKK.....	64
<b>5.</b>	<b>DATAMATERIALET</b> .....	<b>66</b>
5.1	FUNN FRA STÅSTEDSANALYSE OG UNDERVEISEVALUERING .....	66

---

5.1.1	<i>Ståstedsanalyse</i> .....	66
5.1.2	<i>Underveisevaluering</i> .....	68
5.2	KARTLEGGING .....	69
5.3	INTRODUKSJON.....	72
5.4	OVERSETTELSE AV IDE .....	74
5.5	TILSLUTNING .....	77
5.6	OPPFØLGING - TILTAK I FORBEREDELSESFASEN.....	79
5.7	EVALUERING .....	82
5.8	MODELL FOR DELANALYSE.....	86
<b>6.</b>	<b>DRØFTING AV EGNE FORSKNINGSRESULTATER. ....</b>	<b>87</b>
6.1	KARTLEGGING .....	87
6.2	INTRODUKSJON.....	88
6.3	OVERSETTELSE.....	89
6.4	TILSLUTNING .....	90
6.5	OPPFØLGING .....	91
6.6	EVALUERING .....	92
6.6.1	<i>Hvilken betydning har leders strategivalg for implementeringsfasen?</i> .....	93
6.7	HVORDAN FORSTÅ SKOLELEDELSE I ET DISTRIBUTERT PERSPEKTIV? .....	95
6.8	SAMMENLIGNING AV LEDERNE I DE AKTUELLE SKOLENE. ....	96
6.9	KRITIKK AV EGEN FORSKNING .....	98
<b>7.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>101</b>
7.1	IMPLIKASJONER FOR LEDELSE.....	101
<b>8.</b>	<b>LITTERATUR.....</b>	<b>103</b>
<b>9.</b>	<b>VEDLEGG : .....</b>	<b>107</b>

---

9.1	VEDLEGG 1: AVTALE OM BRUK AV RAPPORT OG STÅSTEDANALYSE I MASTEROPPGAVE .....	108
9.2	VEDLEGG 2: SVARBREV PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER FRA SND	109
9.3	VEDLEGG 3: FRAMDRIFTSPLAN KLL.....	111
9.4	VEDLEGG 4: SAMMENFATNING AV FUNN FRA UNDERVEISEVALUERINGEN.....	112
9.5	VEDLEGG 5: BREV TIL INFORMANTENE.....	115
9.6	VEDLEGG 6: INTERVJUGUIDE.....	116
9.7	VEDLEGG7: REFLEKSJONSNOTAT .....	121
9.8	VEDLEGG 8: SAMARBEID OSS STUDENTER I MELLOM .....	123

# 1. Innledning

Motivasjonen for denne oppgaven har bakgrunn i egen empiri og behov for kompetanse relatert til arbeidsoppgaver knyttet til pedagogisk utvikling. Vi har begge bakgrunn i kreative yrker hvor innovasjon og prosessen fra ide til ferdig produkt er kjent helhetstenkning. Flere år som lærere i videregående skole og på skoleeiernivå har styrket nysgjerrigheten og behovet for kunnskap om hva som skjer fra et behov synliggjøres til det kan påvises en ønsket endring av praksis i skolen. Førforståelsen for det valgte temaet er komplekst og krevende arbeid både for lærere og skoleledere. Mange utviklingsarbeid fører ikke til ønsket endring av praksis(St.meld. 31, 2007-2008 *Kvalitet i skolen*). I samme stortingsmelding kapittel 3.5.2 redegjøres det for hva som kjennetegner de som lykkes med utviklingsarbeid. Den sier at skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene. Det kan synes som skoleeier og skolene bruker mye ressurser på utviklingsarbeid uten å kunne registrere markant økning av elevenes læringsutbytte, som er i samsvar med egen empiri. Dette har skapt nysgjerrighet på hvilke strategier skoleledere gjør i forhold utviklingsarbeid og prosesser i egen skole. I spenningsfeltet mellom empiri og forskningsbasert kunnskap ligger søken etter kunnskap og forståelse som begrunner valg av problemstilling som er *“Hvilken betydning har skoleleders valg av implementeringsstrategier for skolens utviklingsarbeid?”* Problemstillingen er relevant for utdanningen og innenfor rammene universitet har satt for masteroppgaven. Begrunnelse og redegjørelse for valg av problemstilling ligger i kapittel 1.1 og 1.2.

Etter innledning, bakgrunn og valg av problemstilling presenteres Hedmark fylkeskommune og prosjektet KLL redegjøres det i kapittel 3 for teoretisk referanseramme og aktuell forskning som knyttes til hovedperspektivene. Metode og forskningsdesign presenteres i kapittel 4. I de tre siste kapitlene presenteres data fra den kvalitative undersøkelsen, den empiriske prosessen, tolkning og konklusjoner.

I den teoretiske referanserammen presenteres implementeringsperspektiv som er utgangspunktet for utarbeidelsen av intervjuguiden og drøfting med utgangspunkt i



Michael Fullans bok *The New Meaning of Educational Change*(2007). For å se ledelse i flere perspektiv ser vi til Kjell A. Røvik(2007) *Trender og Translasjoner* med spesielt fokus på begrepet “*duganes leder*” og *translasjonskompetanse*. Distribuert ledelse i et forskningsperspektiv ses i lys av Spillane med flere.(2004)” *Towards a Theory of leadership Practice: A Disturbed Perspective*” og Eli Ottesen og Jorunn Møllers i Langfeldt,G., Skredsmo, G.(Red), Sivesind, K.(2008)`s *Utdanningsledelse: Artikkel : Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv*. Det vises til aktuell forskning som styrker valgte hovedperspektiv underveis i redegjøringen av teoriperspektivene og sentrale begrep i kapittel 3.

Utgangspunktet for denne undersøkelsen er prosjektet KLL, redegjort for i kapittel 2.2, som gir tilgang på underveisevaluering og ståstedsanalyser som informantskolene er en del av. Det er utarbeidet spørsmål i intervjuguiden på bakgrunn av tidligere forskningsmateriale som kan gi mer utdypende kunnskap og forståelse. Triangulering kan styrke undersøkelsens validitet. Det begrunnes med at det er to uavhengige forskerteam som har foretatt undersøkelser hos de samme informantskolene om samme tema.

Forskningsspørsmålet er avgrenset til initieringsfasen, også kalt forberedelsesfasen, i en implementeringsprosess. Dette begrunnes med at denne fasen er spesielt interessant og viktig, og anses som undervurdert i utviklingsarbeid(Røvik, 2007). Videre er det tatt hensyn til tiden som er til rådighet.

Et omfattende og variert materiale gir forventninger om at skoleeier, de videregående skolene i Hedmark, Høgskolen i Hedmark og andre aktører som har interesse for skoleutvikling, finner undersøkelsen interessant.

## 1.1 Begrunnelse for valg av problemområde

Elevkullene 2004 og 2005 i videregående opplæring har ligget på henholdsvis 63% og 65% i gjennomføring(SSB). Kull 2006 som ble målt i 2012, viser en gjennomstrømningsprosent på 69% (SSB 2012). Resultatene presenteres gjennom Statistisk sentralbyrå og viser hvor mange elever som gjennomfører i løpet av fem år. Denne utviklingen har motivert både

fylkesråd, skolesjef og skolene i Hedmark til å fortsette målrettet og systematisk med utviklingsarbeid.

Det gjennomføres mange viktige og gode tiltak i skolene i Hedmark, men skoleeier har erfaring med at ønsket endring i praksis er utfordrende og til dels uteblir etter at tiltaket er avsluttet. Mer forskningsbasert kunnskap om hva som påvirker og gir effekt kan bidra til å øke mulighetene for å lykkes bedre. Dette understøttes av blant annet Peder Haug som mener at det må jobbes mer systematisk med implementering av endringer, noe som fører til forbedringer av læringsresultatene ved den enkelte skole(Haug, 2004). Det er et ønske både i skolene og administrasjonen i Hedmark fylkeskommune at utviklingsarbeid gir mer signifikante endringer.

For å få mer kunnskap og forståelse om hvordan skolene og lederne arbeider med utviklingsarbeid, forskes det på deler av prosessen i prosjektet KLL ved å benytte kvalitativ metode og intervju ledere og lærere i to skoler. Arbeidet avgrenses til initieringsfasen. For å kunne vurdere om valgte strategier har påvirkning på gjennomføringen, trekkes første del av denne inn i drøftingen.

Undersøkelsen kan gi mer kunnskap og forståelse for læringskulturen i noen av de videregående skolene i Hedmark. Forskningsresultatene kan gi et realistisk bilde av styrker og svakheter som kan gi implikasjoner for utvikling i samarbeidet mellom skoleeier, skoleledere og lærere i videregående opplæring.

Prosjektleder for prosjektet KLL er en part i dette forskningsarbeidet og har erfart både styrker og svakheter på alle nivåer i prosjektet som ikke er avsluttet pr. dato. Prosjektet er utviklet på bakgrunn av skolenes behov for kompetanseutvikling på ledelse av klasser og undervisningsforløp. Innhold og prinsipper bygger på forskningsbasert kunnskap som gir effekt på læring hos lærere som kan bidra til økt læringsutbytte hos elevene.

Prosjektet KLL er utviklet i samspill mellom fylkesråd, skolesjef for videregående opplæring, skolene og Høgskolen i Hedmark. Behovet for klasseledelse ble synliggjort gjennom en forespørsel til skolene.

Prosjektskissen ble utviklet etter forskningsbasert kunnskap og erfaringer fra fagmiljøet SEPU v Høgskolen i Hedmark og fagmiljøer i Danmark. Det deltar syv skoler fordelt i to grupper, kalt KLL1 og KLL2. Skolene er forskjellige på flere måter og har store heterogene lærergrupper. Variasjoner i størrelse og type skoler har utløst mange interessante

situasjoner, konflikter, engasjement og motstand. Dette kan gi interessante funn som kan bekrefte, avkrefte eller gi ny kunnskap om ledelsens valg av implementeringsstrategier i forberedelsesfasen, og hvordan valget har påvirkning på gjennomføringsfasen.

## 1.2 Redegjøring for utarbeidelse av problemstilling.

Hvordan skoleledere planlegger og gjennomfører et utviklingsarbeid i egen skole kan være avgjørende for om det skjer endring i praksis. Per Dalin sier; *“ Den måten skoleutviklingen skjer på, viser seg ofte å være mer avgjørende for resultater enn hva endringene dreier seg om”* (Dalin, 1994, s. 21) og som forklares ved Haugs forskningsresultater som sier at det må jobbes mer systematisk med implementering (Haug, 2004). Det kan forstås slik at positive utviklingsprosesser gjør noe med læringskulturen og utvikling og deltakernes motivasjon uansett hvilken ide det gjelder og at systematisk arbeid over tid gir resultater. Dette er viktig forskningsbasert kunnskap som gir retning for valg av problemstilling.

### ***“Hvilken betydning har skoleleders valg av implementeringsstrategier for skolens utviklingsarbeid?”***

Undersøkelsen avgrenses til den første fasen, initieringsfasen, som også benevnes som forberedelsesfasen, og en kort periode av gjennomføringsfasen. Det begrunnes med at den er delvis oversett og undervurdert samtidig som den kan være avgjørende for en positiv gjennomføring mot prosjektets mål. Kjell Arne Røvik sier i sin bok fra 2007 at organisasjoner viser mest oppmerksomhet mot selve gjennomføringen og at initieringsfasen er undervurdert. Michael Fullan sier at *“gjennomføringen av et utviklingsarbeid kan gi mer læring og bedre resultater med en grundig og faglig forberedelse hvor deltakere involveres og utvikler en felles forståelse for hva som skal skje og hvorfor”* (Fullan, 2007 s.69).

Forskningsspørsmålet rettes mot strategier i initieringsfasen som kan påvirke videre i implementeringsprosessen. I drøftingen trekkes en tidlig fase av gjennomføringen inn for å få bedre forståelse for om leders valg av strategier kan ha betydning for gjennomføringsfasen og deltakernes motivasjon og involvering i arbeidet, som er en del av forskningsspørsmålet. Prosjektet KLL avsluttes etter at forskningsarbeidet er ferdigstilt,

men underveisevalueringer og dokumentasjon kan gi viktig informasjon i forhold til deler av gjennomføringsfasen. Tidlig fase av gjennomføringen er gjort rede for i kapittel 2.2.5.

## **2. Hedmark fylkeskommune, de videregående skolene og prosjektet Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte.**

For å gi leserne et bilde av Hedmark fylkeskommune som skoleeier og ansvarlig for videregående opplæring redegjøres det for styresett og hvordan det påvirker både enheten videregående opplæring og de videregående skolene. Fylkesrådets politiske plattform har målsetting om kompetanseutvikling av lærere for å øke gjennomføringen i skolene hentet fra [http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Politikk/Fylkesraadet/\(language\)/nor-NO](http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Politikk/Fylkesraadet/(language)/nor-NO) og er et viktig styringsdokument i forhold til satsningsområder. Det gis en redegjørelse for prosjektet KLL, prosjektets innhold og prinsipper og hvordan forberedelsesfasen ble gjennomført. For å belyse om aktiviteter i forberedelsesfasen har påvirkning på gjennomføringsfasen trekkes den første delen av gjennomføringen inn i analyse- og drøftingskapittelet. Kunnskap om hva som skjer i første del av gjennomføringen hentes i en underveisevaluering gjort i deltakerskolene (Kostøl, A., Nordahl, T., Vigmostad, I. 2011).

En beskrivelse av skolene som er direkte involvert i undersøkelse gis i metodedel kapittel 4.2.1.

### **2.1 Hedmark fylkeskommune (HFK)**

Hedmark fylke er en vidstrakt kommune med et areal på 27 400 km<sup>2</sup>. Det er i underkant av 200.000 innbyggere bosatt i 22 kommuner med en blanding av by, landbruk, skog og annen næring som har en variert demografi. Utdanningsnivået i fylket ligger under nasjonale målinger. Det er 36 % av befolkningen som kun har grunnskole, 43 % har videregående nivå og 21% av befolkningen har høyere utdanning (siste målinger hentet [http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Om-fylkeskommunen/Fag-stab-og-serviceenheter/Strategisk-stab/Fakta-og-statistikk/Utdanning/\(language\)/nor-NO](http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Om-fylkeskommunen/Fag-stab-og-serviceenheter/Strategisk-stab/Fakta-og-statistikk/Utdanning/(language)/nor-NO)

Fylket er delt inn i fire regioner. Utfordringen med frafall er fordelt i alle regionene i fylket, men enkelte kommuner og videregående skoler har større utfordringer med lavt karaktersnitt inn fra 10. trinn en enkelte andre. Frafallet ligger i hovedsak til yrkesfaglige utdanningsprogram. Det kan se ut til at det er sammenhenger mellom frafall og kommunenes utdanningsnivå, næringsstruktur og kultur. Dette redegjøres det for i årlige dialogmøter mellom fylkessjefen for videregående opplæring og alle kommunene og skoleledere i Hedmark.

Den 28. oktober 2003 vedtok fylkestinget å innføre parlamentarisme som styringssystem i Hedmark fylkeskommune der fylkestinget er den øverste myndighet. Innbyggerne velger nytt fylkesting hvert fjerde år. Det innebærer at fylkestinget velger medlemmer til et fylkesråd. Fylkesrådet kan sammenlignes med en regjering og er fylkeskommunenes øverste politiske organ. Rådet har det overordnede ansvaret for å lede administrasjonen. Bare flertallspartiene er representert i fylkesrådet. Ved innsetting utarbeider fylkesrådet en egen tiltredelseserklæring som viser satsingsområder for perioden de er valgt. Erklæringen viser strategi for samarbeid, offentlige eierskap, satsing på et likeverdig helsetilbud, kultur for læring og utdanning for framtiden, næringer i framtiden, felles kultur og idrettsinnsats og samferdsel og miljø ([http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Politikk/Fylkesraadet/\(language\)/nor-NO](http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Politikk/Fylkesraadet/(language)/nor-NO) ). Neste ledd i organisasjonskartet er fylkesdirektøren, som har sekretariat og juridisk rådgivning. Fylkesdirektøren er administrativt ansatt i Hedmark fylkeskommune, og samordner arbeidet i fylkeskommunen. Under fylkesdirektøren ligger de fem fylkessjefsområdene som blant annet er videregående opplæring hvor vi tilhører. Organisasjonskart finnes på: [http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Om-fylkeskommunen/Organisasjonskart/\(language\)/nor-NOR](http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Om-fylkeskommunen/Organisasjonskart/(language)/nor-NOR). I praksisfeltet ligger virksomhetene som er direkte tjenesteytende til befolkningen. Disse er Hedmark trafikk, Tannhelsetjenesten, Eiendom og innkjøp og videregående skoler. I tillegg til funksjonene som er beskrevet er det kontrollutvalget, stabsenheter, rådgivende organ, regionrådgivere, serviceenheter og elev- og lærlingeombud som også ligger under fylkesdirektøren.

Med et parlamentarisk styresett må enheten for videregående opplæring, som arbeider med utvikling av læring og utdanning, forholde seg til hva sittende fylkesråd konkretiserer i sin tiltredelseserklæring og politiske plattform, og hva fylkestinget og opposisjonen

fremmer i tinget. Enheten må også, på linje med fylkesrådet, forsvare tiltak og valg som gjøres. Videregående opplæring har en egen pedagogisk utviklingsplan for en periode, som gjenspeiler fylkesrådets satsinger, mål, strategier og tiltak for å nå målene. HFK praktiserer også resultatmåling på alle områder, noe som erfarer utfordrende i blant annet langsiktige utviklingsarbeid og tiltak.

Enheten videregående opplæring har ansvar for 14 videregående skoler, fengselsundervisning, institusjons- og voksenopplæring, fagskoler, oppfølgingstjenesten og fag- og yrkesopplæring. Enheten videregående opplæring er inndelt i tre avdelinger, inntak, fag- og yrkesopplæring, og pedagogisk utvikling. De to siste periodene har fylkesrådet vært spesielt opptatt av skole, læring og utdanning. Dette fører til at samarbeidet styrkes, og enheten får politisk støtte i satsingen i videregående opplæring. Arbeidet med masteravhandlingen er tilsluttet pedagogisk utviklingsavdeling. Prosjektet Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte ble vedtatt med støtte fra fylkesrådet og fylkestinget.

Hedmark fylkeskommune og andre sentrale aktører i Hedmark har over lang tid arbeidet for økt gjennomføring i videregående opplæring. Blant annet er det et sterkt fokus på lærerkompetanse og høy kvalitet i den daglige driften av fylkets videregående skoler (Politisk plattform Sp og A Hedmarkserklæring 2011-2015). I tillegg inneholder politisk pedagogisk plattform 15 punkter som presenterer strategier og konkrete tiltak som skal styrke og utvikle læringskultur og utdanning (internt dokument som konkretiserer Politisk plattform).

### **2.1.1 De videregående skolene i Hedmark**

Hedmark fylkeskommune eier 14 videregående skoler fordelt i fylkets fire regioner. Det er ca. 7400 elever og 1200 lærere tilsluttet de videregående skolene fordelt ujevnt på de fjorten virksomhetene. Det er fritt skolevalg innenfor den enkelte region. Trendene for valg endrer seg langsomt fram og tilbake, og skolene håndterer dette med en fleksibilitet i forhold til kompetanse og stillingsressurser. Elever skal kunne gjennomføre minimum Vg1 i egen region, og søkningen til andre regioner er avhengig av hvilke tilbud elevene velger på vg2 og enkelte utdanningsprogram som naturbruk og Medier og kommunikasjon, som ikke finnes i alle regionene. En del av de svakest presterende elevene får ofte sitt eneste tilbud i

en annen region, også på Vg1, noe som anses som uheldig og utfordrende både for eleven, foresatte, skolen og skoleeier. HFK har kombinerte skoler og elevene velger med små variasjoner 50 % på studiespesialiserende og 50 % på yrkesfaglige utdanningsprogram(kilde). Skolene har fra ca. 90 elever til ca. fjortenhundre elever. Det er god representasjon av kvinner og menn som rektorer og mellomledere. Tilbudsstrukturen ved skolene bestemmes i samarbeidsprosesser med regionrådene, fylkesråd og fylkesting, videregående opplæring og skolene. Skolene framstår forskjellige både i forhold til pedagogisk ledelse, hvordan de utvikler og bruker utviklingsplaner aktivt i sitt arbeid, og hvordan samarbeid og fellesskap preger læringskulturen. Skoleledere i skolene med sterke akademiske tradisjoner ser ut til å møte større utfordringer i forhold til endringer, læring og utvikling i fellesskap, mens skoler med større yrkesfaglige miljøer og yngre lektorer kan se ut til i større grad å samarbeide og kan oppfattes som mer endringsdyktige. Dette kan også ses i forhold til ledelsens tilrettelegging og grad av tydelig pedagogisk ledelse. Lojalitet til lederens og skolens bestemmelser og valg varierer på tvers av miljøene. Dette styrker presiseringene blant annet i *“Trender og translasjoner”* (Røvik, 2007) at kunnskap om egen skolekultur er svært viktig blant annet i forhold til å tilpasse ideer på utviklingsarbeid til egen skole. Denne kunnskapen kan i noen skoler oppleves som taus kunnskap, altså ikke eksplisitt kunnskap, noe som kan svekke en faglig og bevisst tilnærming fra ledelsen. Det kan forstås slik at rektor er bevisst skolens kultur, men anvender i for liten grad denne kunnskapen i for eksempel implementeringsprosesser, ikke har kunnskap om hvordan den kan anvendes eller velger bevisst andre metoder. Med variert demografi, forskjeller hos elevene fra 10.trinn og skolenes kompetanse er det en heterogen gruppe å forholde seg til som skoleleder og skoleeier.

### **2.1.2 Samarbeid om elever på tvers av forvaltningsnivåene.**

Gjennomstrømningsprosenten i Hedmark fylke har vært stabil lav, 63 % til 65 % (SSB) de siste årene. Siste måling fra SSB er basert på kull 2006, og viser en økning til 69 % og anses som en svært god økning. Likevel er dette for lavt og skaper store utfordringer både for samfunnet, skoleeier og den enkelte elev. Det jobbes systematisk med tiltak som kan øke gjennomføring av videregående opplæring på normert tid. I tillegg til tiltak i de videregående skolene gjennomføres det årlige dialogmøter med alle kommunenes



skoleansvarlige og rektorer, og rektorer fra videregående skoler om karakterer inn i videregående opplæring og utvikling fra 10.trinn til vg1. Resultatene vises på flere nivå som fag, skoler og kjønn og kommune, - fylkes- og nasjonalt nivå. Dette er analysegrunnlag som den enkelte grunnskole og kommune kan bruke i valg av tiltak for å oppnå bedre resultater i den enkelte virksomhet, som igjen kan gi elevene et bedre grunnlag for mestring i videregående opplæring. Skoleåret 2010-11 var det 795 elever fra 10.trinn som hadde under 30 i grunnskolepoeng, kun stryk eller ikke vurdert i deler av fagene, mens i 2011-12 var tallet 734 hentet fra <https://www.vigo.no/vigo/servlet/vigo>. Mulighetene for denne elevgruppen til å oppleve mestring på videregående nivå er utfordrende og krever stor innsats og kompetanse i skolene. Det gjennomføres hvert år sommerskole for yrkesfagelever som har stryk i fellesfag som gir dem en reell mulighet til å gjennomføre videregående opplæring. Frafallet er størst blant guttene i Hedmark fylke. Et av satsingsområdene i fylkesrådets tiltredelseserklæring og Hedmark fylkeskommunes politiske plattform er en solid satsing på NYGIV initiert av Kunnskapsdepartementet(2010) og at lærerkompetansen skal styrkes. Prosjektet Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte er et tiltak på bakgrunnen av fylkesrådets satsing og er et godt grunnlag å forske på da det er omfatter så mange skoler, ledere og lærere.

## 2.2 Prosjektet Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte (KLL).

For å belyse helhet og sammenheng redegjøres det for prosessen fram mot prosjektskisse med innhold og virkemidler. Til slutt gis det en kort beskrivelse på første del av gjennomføringsfasen som kan gi indikasjoner på om ledelsens implementeringsstrategi har påvirkning på hva som skjer i denne fasen.

### 2.2.1 Fra ide til prosjekt.

I ulike nasjonale statistikker kommer elevene i Hedmark dårlig ut i forhold til landsgjennomsnittet. Dette gjelder både innen grunnskole og videregående opplæring. De mangler grunnleggende ferdigheter og kunnskaper som er nødvendig for å mestre det videre utdanningsforløpet. Det ser ikke ut til at videregående opplæring er i stand til å

kompensere for elevenes noe manglende skolefaglige kompetanse fra grunnskolen. I dette ligger det også en mulighet for at videregående opplæring har et potensial for å øke både gjennomstrømming og læringsutbytte hos elevene. Denne bakgrunnen er synliggjort i fylkesrådets tiltredelseserklæring [http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Politikk/Fylkesraadet/\(language\)/nor-NO](http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Politikk/Fylkesraadet/(language)/nor-NO)

Det ble bevilget penger til utviklingsarbeid i skolene, som skolene kunne få tildelt gjennom faglig begrunnede søknader knyttet til frafall, egne utviklingsplaner og skolens resultater. Søknadene presenterte prosjekter og tiltak som bare til dels tilfredsstilte kravene som skulle utløse midler. Fylkessjefen ønsket et mer systematisk prosjekt på forskningsbasert kunnskap over tid. Som et alternativ inviterte skoleeier skolene til å *kartlegge lærernes behov* for utvikling knyttet til frafall. Ni av fjorten skoler kom fram til *klasseledelse* med begrunnelse i uro, lavt presterende elever, svak karakterutvikling og atferdsproblematikk. Dette ble gjennomført vinteren 2009. I etterkant ble skolene informert om et mulig felles prosjekt. En gruppe bestående av representanter fra fylkesråd, videregående opplæring, skolene våre og Høgskolen i Hedmark deltok på en studietur til Danmark, som arbeider systematisk med de samme temaene, spesielt knyttet til LP-modellen, i danske skoler. Konklusjonen var at aktørene ønsket å samarbeide om et felles prosjekt som skulle ivareta tema klasseledelse. Prosjektet skulle finansieres av Hedmark fylkeskommune. Skolene skulle bidra med tid som ville medgå til internt samarbeid i egen virksomhet.

Hedmark fylkeskommune inngikk i et samarbeid med Høgskolen i Hedmark, senteret for praksisrettet forskning, som utarbeidet et forsknings- og utviklingsprosjekt bygget på faglig kunnskap og kjent forskning som viser hva som gir effekt.

### **2.2.2 Hvilke mål har prosjektet KLL?**

Prosjektets mål er knyttet både til individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå. De er utviklet på bakgrunn av de behovene som er fremkommet i de videregående skolene, som igjen er relatert til brukerundersøkelser og skolenes utviklingsplaner.

- Forbedre gjennomstrømming og læringsutbytte i videregående opplæring innen både studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger.

- Videreutvikle lærernes autoritet gjennom å øke kompetansen i å lede klasser og undervisningsforløp samt å inngå i sosial relasjon til elevene.
- Utvikling av skolens læringskultur.

En realisering av målene for dette forsknings- og utviklingsprosjektet er helt avhengig av at lærere i noen grad endrer sin pedagogiske praksis både tilknyttet det rent undervisningsmessige og i den mer sosiale interaksjonen med elevene. Skal det skje endring av praksis som får betydning for elevenes læringsutbytte er det vesentlig at lærerne utvikler sin pedagogiske praksis (Kostøl. A., Løken. G., Nordahl. T., Vigmostad, I. 2012)

### 2.2.3 Virkemidler i prosjektet

For å gjennomføre prosjektet ble det valgt implementeringsstrategier som kunne sannsynliggjøre endring i lærernes praksis knyttet til elementene lærerautoritet, relasjonene til elevene og analytisk pedagogisk kompetanse. Det dreier som om å videreutvikle lærernes kunnskaper og ferdigheter gjennom ulike arbeidsmetoder og virkemidler.

- Organisering av lærere i grupper for å drøfte og reflektere over pedagogiske utfordringer i egen praksis, samt dele og utvikle felles kunnskapsforståelse
- Fagdager med forelesninger over aktuelle tema
- E-læring knyttet til temaene klasseledelse, relasjonsutvikling, pedagogisk analyse i en opplæringsfase før gjennomføring og utprøving i praksis.
- Veiledning i lærergruppene og enkeltvis
- Observasjon i klasserom og andre veiledningsarenaer

*Det faglige grunnlaget for prosjektet* er hentet fra nasjonal og internasjonal forskning som er relativt entydig i forhold til hvilke faktorer som er av størst betydning for elevenes læringsutbytte. Læreren framstår som den faktoren som har den mest kraftfulle innflytelse på elevenes læring. Det er spesielt lærernes evne til å lede klasser og undervisningsforløp, deres evne til å skape relasjoner til elevene og fagdidaktiske kompetanse som er avgjørende for og har en sterk innflytelse på elevenes faglige og sosiale læringsutbytte i skolen. ( Hattie 2009; Nordenbo, Søgaard Larsen, Tifticki, Wendt og Østergaard 2008;

Nordahl 2005). Dette kommer fram som en konklusjon på en studie gjennomført av Dansk Clearinghouse(2008) for Utdannelsesforskning som sier:

- læreren skal inngå i en sosial relasjon til den enkelte elev
- Læreren skal ha kompetanse til å lede klasser/ undervisningsforløp og utvikle og overholde regler
- Læreren skal ha fagdidaktiske kunnskaper

Undervisning og læring dreier seg i stor grad om interaksjon og kommunikasjon. Det er i forholdet mellom elev, lærer og lærestoff at betingelser for læring etableres.

## **2.2.4 Prosjektets innhold og organisering.**

Organisering av prosjektet kan forståes som vesentlig for måloppnåelsen da den kan være avgjørende for individuell læring og utvikling av skolens læringskultur som organisasjon. Ut fra prosjektets målsetting er en felles visjon viktig for å nå felles og individuelle mål.

Lederens kunnskap om skolens kultur, konteksten ideen oversettes fra og konteksten den skal oversettes til, er en viktig faktor for å forstå hvilke mentale modeller som påvirker oppslutning eller motstand. Dette styrkes i Røviks(2007) teoriperspektiv på lederens translasjonskompetanse og i Fullans teoriperspektiv på implementering.

Hovedprinsippene i organiseringen av prosjekt er ment å ivareta faktorene for at den enkelte skole skal lykkes i sin gjennomføring.

- Det skal opprettes en prosjektgruppe på fylkesnivå bestående av rektorer, en representant fra arbeidstakerorganisasjonene, samt representanter fra Høgskolen.
- Fylkeskommunen skal ha en prosjektleder som samarbeider med øvrige aktører.
- Hver skole etablerer en egen prosjektgruppe der skolens ledelse skal være representert. Hver skole utpeker en prosjektkoordinator.
- Alle lærere organiseres i tverrfaglige lærergruppe som skal ha regelmessige møter og bør ikke følge skolens ordinære organisering. Hver lærergruppe har en koordinator som skal være pådriver i arbeidsprosessen i gruppen.
- Opplæring og veiledning skjer gjennom pedagogisk digital læringsplattform, Its learning, fagdager med foredrag om aktuelle tema, faglitteratur og videofilmer.

---

Invitasjonen til deltakelse var datert 19. 08.2009 med søknadsfrist 1.10.2009. Prosessen fra kartleggingen som synliggjorde klasseledelse som tema til søknadsfristen 1.oktober tok ca. seks måneder.

Kravene som ble stilt til skolene for å få delta i prosjektet var følgende:

- Det skal foreligge en drøftingsprotokoll fra skolen og arbeidstakerorganisasjonene som gir positiv tilslutning til deltakelse.
- Skoleutvalget skal ha gitt sin tilslutning til deltakelse i prosjektet.
- I utgangspunktet skal alle lærere ved skolen være aktivt med i prosjektet.
- Det skal avsettes minst en time hver 14.dag til hver lærer for å delta i lærergruppemøter.
- Alle lærere, assistenter og skoleledere ved skolen skal delta i opplæringen i grunnleggende arbeidsprinsipper i prosjektet og i forhold til relevante tema.
- Skolen skal utarbeide en treåring implementeringsstrategi for arbeidet i egen skole.

I prosessen fra ide om klasseledelse, presentasjonen av prosjektskissen og til arbeidet med å gjennomføre betingelsene for deltakelse og tilslutning om deltakelse, fikk den enkelte skole og rektor gode muligheter til å gi god og faglig informasjon om prosjektet til personalet, samt involvere og utvikle eierskap til utviklingsarbeidet gjennom kollektive prosesser på felles arenaer. *Hvordan ledelsen har involvert og forankret arbeidet i initieringsprosessen er essensen i det vi ønsker å få mer kunnskap om.*

Det var syv skoler som fikk delta i prosjektet. De startet opp med et halvt års mellomrom av både praktiske og faglige hensyn. Gruppene benevnes som KLL1 og KLL 2.

Tidsrommet fra søknadsfrist til ståstedsanalyse og første fagdag var ca. to og en halv måned. I denne perioden kunne ledere fortsette forberedelsesarbeidet fram mot gjennomføring i henhold til egne implementeringsstrategier. Selve gjennomføringen av prosjektet var delvis definert gjennom prosjektets implementeringsstrategi som var presentert i prosjektskissen, og rektors valg av implementeringsstrategier som kunne styrke arbeidet i egen skole.

### **2.2.5 Første fase av gjennomføringsfasen i prosjektet KLL**

I prosjektskissen var det presentert prinsipper for organisering på flere nivåer med utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap. Skolene skulle etablere intern prosjektgruppe hvor leder skulle være deltaker. Lærerne skulle organiseres i tverrfaglige lærergrupper med en gruppekoordinator hvor lærerne skulle samarbeide og utvikle egen pedagogisk praksis. Skolene startet sine interne prosesser med å etablere prosjektgruppe, tverrfaglige lærergrupper og avklare koordinatorene i gruppene. Det oppsto motstand i enkelte lærergrupper. Grupperinger i skolene ønsket ikke tverrfaglige grupper. De mente selv at de kunne få best utbytte med å være i gruppe med "likemenn", med tanke på utdanning og i forhold til fag. Motstanden var mest merkbar i enkelte akademiske grupper. Det ble ikke gitt etter for valg av organisering da det var pedagogisk praksis som var tema og ikke fagdidaktikk. I tillegg ble det vektlagt tverrfaglighet for å få fram flere og ulike erfaringer. Et av prosjektets prinsipper var at ledere ikke skulle sitte i de tverrfaglige gruppene. Dette ble begrunnet med at lærerne skulle kunne synliggjøre situasjoner i egen praksis og drøfte uten følelse av kontroll. Enkelte ledere oppfattet dette som at de ikke skulle delta i prosjektet og opprettholdt sin oppfatning at de ikke skulle involvere seg i prosjektprosessen langt inn i gjennomføringsfasen, noe som kan ha påvirket ledelse av prosjektet i enkelte skoler. Skolene etablerte prosjektgruppe, tverrfaglige lærergrupper og assistentgrupper, og tilrettela for en fast tid til samarbeid hver fjortende dag. Dette var lagt i arbeidsplanene i henhold til arbeidstidsavtalen ved den enkelte skole.

Ved oppstart av gjennomføringsfasen ble det gjennomført en ståstedsanalyse ved alle skolene og deltakelsen hadde et snitt på 81,5 %, og kan forstås som valid (Kostøl, A., et.al 2012). Spørsmålene inneholdt de samme temaene om pedagogisk praksis og klasseledelse som lærerne skulle arbeide med i forhold til pedagogisk analysemodell og refleksjon over egen praksis underveis i prosjektet. Samme analyse skal gjennomføres ved avslutning av prosjektet, som for KLL 1 er i desember 2012. Hensikten er å kunne måle utvikling og endring av forhold som er i tråd med målsettingen i prosjektet.

En viktig del av et endringsarbeid er opplæring av lærerne i det de skal videreutvikle seg i, for å skape trygghet hos aktørene på hva som skal utvikles og bedre benytte erfaring og kunnskap med ny kunnskap og teori (Fullan, 2007). Opplæringen startet med en fagdag

---

med foredrag og gruppediskusjoner om tema klasseledelse. Det ble samtidig lagt ut faglige tekster og videofilmer med samtaler som var grunnlaget for gruppesamarbeidet. Gruppearbeidet bestod i å drøfte innhold i forhold til egen praksis, og enkle besvarelser som ble lagt inn på It's learning for tilbakemelding fra veiledere på høgskolen. Seks hundre lærere fra alle forskjellige utdanningsprogram er en heterogen gruppe med svært forskjellig kompetanse, elevsyn og holdningen til egen profesjon og utvikling av denne. Enkelte lærergruppe presiserte at det var viktig med enkle tekster, som allikevel formidlet budskapet som var forskningsbasert og faglig, som ikke tok mer tid enn det som avsatt til arbeidet, og som var overførbart til refleksjon og utvikling av egen pedagogisk praksis. Andre fant tekstene for enkle. Kritikken og misnøyen med tekstene ble anledningen for en gruppe lærere til å vise misnøye og illojalitet med prosjektet videre. Det ble raskt gjort endringer i samarbeid slik at fagtekster på forskjellig nivå ble tilgjengelig. Oppgavene knyttet til casene teorien skulle drøftes i lys av ble kritisert fordi de ikke var relevante nok, og ble omarbeidet av høgskolen. Den første modulen skulle være en ren opplæringsperiode i gjennomføringsfasen, både i forhold til teori og i det å bli trygg på refleksjon i grupper. Dette ble av mange oppfattet som den praktiske utprøvingen. Det utviklet seg motstand i enkelte grupper samtidig som hele og deler av skoler erfarte positive endringer. I denne perioden skjedde det mye positivt i mange av skolene, som erfarte en endring i organisasjonen gjennom det tverrfaglige gruppearbeidet og skolens kultur. Lærere ble bedre kjent med mange kolleger de knapt nok hilste på i hverdagen. De ble kjent med andres elevsyn, bruk av metoder og måten å lede læringsprosesser på. Flere rent allmennfaglige lærere fikk en ny kjennskap til for eksempel yrkesfaglæreres måter å jobbe, samhandle med elever og praktisere tilpasset opplæring på. Tverrfaglig sammensatte grupper skulle ivareta det pedagogiske fokuset og ble av mange erfart som positivt. Det er enkeltlærere som ikke ønsker innsyn i egen praksis, og hevder at de kan jobben sin, og har ikke noe utbytte av slikt type samarbeid. De er ikke mange i forhold til antall deltakere, men de tar stor plass i prosjektet. Selv om tekster og oppgaver etter hvert ble utviklet i samarbeid med prosjektgruppene i den enkelte skole for å få større relevans, og at de var mer i tråd med deres planer og resultatene i ståstedsanalysen, var det mange lærere som var mer eller mindre passive deltakere.

Prosjektledere på skoleeiernivå og Høgskolen i Hedmark, avdeling SePU, har samarbeidet systematisk for å motivere ledelsen og prosjektgruppene for å tilpasse prosjektet til egen kontekst. Den overordnede prosjektgruppen har antatt at den enkelte skoleleder har jobbet systematisk internt i sin skole i tråd med krav om intern implementeringsstrategi, men flere har tillagt høgskolen ansvaret for å føre prosessen i skolen. Dette kan ha fått konsekvenser for hva enkelte skoler og grupper når av interne og overordnede mål.



### 3. Teoretisk referanseramme

#### 3.1 Innledning

Problemstillingen *“Hvilken betydning har skoleleders valg av implementeringsstrategier for skolens utviklingsarbeid?”* fokuserer spesielt på skoleledelse, skolekultur, strategi og implementering som det gjøres rede for i henholdsvis kapittel 3.2, 3.3, 3.4 og 3.5. I kapittelet teoretisk referanseramme ses det også til annen forskning og faglige tekster som styrker og understøtter hovedperspektivene.

Hovedperspektivet er Michael Fullans teori om implementering som belyser strategier og faser i en implementeringsprosess og er i hovedsak basert på *“The New Meaning of Educational Change”* (2007). Det redegjøres for begrepet skoleledelse gjennom å se til annet forskningsarbeid og nasjonale dokumenter med et spesielt fokus på Spillanes perspektiv på distribuert ledelse som forskningsbegrep (2004). I hovedperspektivene belyses begrepene i sammenhengene de anvendes i. For å tydeliggjøre skoleleders egenskaper, som anses som viktig i utviklingsprosesser, ser vi til Kjell Arne Røviks forståelse av *translatørkompetanse* knyttet til leder i en organisasjon og begrepet *“duganes leder”* fra *Trender og Translasjoner* (2007). Perspektivene til M. Fullan og K.A. Røvik kan utfylle hverandre og synliggjøres i implementeringsmodellen og redegjøring for fasene. Det kan gi en økt forståelse for ledelse, kompetanse og egenskaper relatert til utviklingsarbeid da Røvik fokuserer på leders egenskaper og kompetanse, mens Fullan mer redegjør for strategier og aktiviteter en leder har ansvar for, og som kan forstås slik at de styrker forståelsen for hvor komplekst ledelse av utviklingsarbeid i skolen er.

#### 3.2 Hvordan forstå skoleledelse?

For å få en forståelse for hva som forventes av en skoleleder og hva som gir effekt for å innfri dem ser vi til annen forskning og dokumentasjon som er relevant for vårt arbeid. Det

redegjøres også for viktige begrep som ansvarliggjøring, relasjonsledelse og distribuert ledelsesperspektiv som forskningsbegrep.

I forskningsspørsmålet i dette arbeidet ligger en antagelse om at skoleleders valg av implementeringsstrategier kan påvirke hva som skjer eller ikke skjer i gjennomføringsfasen. Det kan forstås slik at vi ser på hvordan skoleleder i informantskolene tenker, handler og utvikler strategier som kan bidra til å nå målene i prosjektet klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte.

Ledelse er tradisjonelt sett knyttet til formelle ledere i skolen og tydeliggjøres gjennom opplæringslovens § 9-1 (2010) som slår fast at alle skoler skal ha en forsvarlig faglig pedagogisk og administrativ ledelse representert av en rektor. Det kan tolkes slik at rektor har overordnet og formelt ansvar for administrativ og pedagogisk ledelse, men at ledelse kan utøves av flere og på mange måter. Dette er i tråd med hvordan det er tenkt i forhold til lederfokus i vårt forskningsarbeid. Videre sier loven at rektor er pliktig til å holde seg fortrolig med den daglige skolevirksomheten og arbeid for å videreutvikle denne. Det ligger forventinger på leder om at skolen er i en kontinuerlig læringsprosess og utvikling. På bakgrunn av Opplæringslovens beskrivelse av rektors rolle og ansvar er rektor hovedaktøren som gir retning og skaper aktiviteter som påvirker til utvikling i organisasjonen. Det er skoleleders valg av implementeringsstrategier som gir retning og kan ha påvirkning på selve gjennomføringen av dette konkrete utviklingsarbeidet.

Om leder lykkes med mål og resultater er avhengig av flere faktorer. En faktor kan være hvordan skolehverdagen er organisert og oppgaver prioriteres. I samarbeidet med lærere og ledere i flere av de videregående skolene i Hedmark kommer dilemmaene i skolens hverdag tydelig til syne. Både lærere og ledere ser ut til å ha mer omfattende og flere oppgaver enn tidligere. Det kan være flere årsaker til dette. En tydeligere målstyring på skolens kjernevirksomhet og administrative oppgaver kan medføre oppfølging, tiltak, samarbeid og behov for kompetanseutvikling hos aktørene. Økt arbeidsmengde kan også forklares med økt desentralisering av oppgaver og tydeligere ansvarliggjøring av den enkelte aktør i skolen. Skolens primærfunksjoner er knyttet til læring og sosialisering. Pedagogisk ledelse, som handler om å tilrettelegge for elevenes, personalets og egen

---

læring, må derfor ha en overordnet funksjon og ideelt sett legge premissene for det administrative og personalpolitikk (Møller, 1996, 2007 5.opplag).

På bakgrunn av at norske elever presterte lavt i forhold til elever i andre sammenlignbare land ble det etter hvert utarbeidet resultatindikatorer som kunne måles og evalueres, og som ble utgangspunktet for nye mål og tiltak. Skolens rektor ble gjort ansvarlig for elevenes læringsutbytte og kvalitet på undervisning, og måtte i større grad "*bry seg*" med hva som skjer i klasserommet. Lavt presterende elever og dårlige resultater påskyndet prosessen med å finne noen å legge skylden på og unngå skyld på (Elstad, 2008). Prosjektet Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte er utviklet på bakgrunn av stort frafall og ønske om bedre læringsutbytte hos elevene og som kan forstås slik at lærerne stilles til ansvar for resultatene. Dette medfører behov for videreutvikling av klasseledelse og ledelse av læringsforløp. Skolene selv kom fram til dette tema og at en tydeligere klasseledelse vil kunne bidra til mer ro, læringsutbytte og økt gjennomføring. Imsen (2006) mener det er liten tvil om at læreren er den viktigste premisslegger når det gjelder hva slags undervisning elevene får, og at lederen slik sett er en viktig pådriver for skolens utviklingsarbeid.

Det finnes indikasjoner på at mer vekt på læringsresultater gir rektor større legitimitet til å gripe inn i lærernes arbeid. Målet med ansvarliggjøring er resultatforbedring på alle områder over tid (Elstad, 2008). Skolene omtales mer og mer som egne resultatenheter som utad må stå til ansvar for det arbeidet som foregår innad i skolen. Begrepet "*Accountability*" er blitt et sentralt begrep. Slik begrepet brukes internasjonalt handler det om noe mer enn å være ansvarlig og ta ansvar. Det innebærer at yrkesutøvere stilles til ansvar eller til regnskap for kvaliteten på den jobben de gjør, og at arbeidet kan dokumenteres utad (Møller, 2006). Dette må ses i lys av de endringer skolen som samfunnsinstitusjon gjennomgår, og hvor det er nye idealer for styring og ledelse. Hensikten kan forstås slik at man ønsker mer effektiv bruk av ressurser som står til rådighet ved å ansvarliggjøre ledere, lærere og elever. Samfunnet rundt skolen ønsker å vite hva som foregår på skolen, og om ledere og lærere gjør det de forventes å gjøre. En leder som skal utføre administrative oppgaver i tillegg til tydelig og god pedagogisk ledelse vil mest sannsynlig erfare dilemmaer i forhold til prioriteringer. Den norske bakgrunnsrapporten til OECD-prosjektet(2007) påpeker at de fleste skoleledere uttrykker

et ønske om å prioritere pedagogisk ledelse, men at den ofte må vike på grunn av administrative oppgaver. I Møllers *“Lære å/og lede”* er det presentert refleksjonsnotat som viser skoleleders hverdag, og som synliggjør at de har en oppstykket hverdag med mange småjobber (Møller, 1996, 5. opplag 2007). *“I tillegg til den formelle ledelsen er skoleleder avhengig av tillit og legitimitet i kollegiet, som må bygges og utvikles kontinuerlig. Spenningen mellom det formelle oppdraget og de forventningene personalet har til ledelse, sier noe om hvilke vilkår skoleleder har til å utøve pedagogisk ledelse”* (Møller, 2007, s 22).

I St.meld. 31(2007-2008) *Kvalitet i skolen* er det forventninger til ledere i skolene som sier at det krever felles innsats fra hele skolen forankret i skolens ledelse for å lykkes. Mange skoler har lang tradisjon med svak ledelse hvor skolekulturen kan være preget av at lærere har styrt sin egen hverdag. Det krever mot og styrke av skoleleder å skape aksept for at det faktisk må utøves lederskap, og at lærere ikke bare kan fortsette som før. Skolen har lite tradisjon for at ledelsen påvirker lærernes arbeid direkte, og noen skoler råder det en stilltiende enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det lærerne driver med (St.meld.nr.31 2007-2008, 3.5.2, s. 45). Det kan være krevende å finne balansen mellom faglig frihet og en felles retning, noe som styrkes av uttalelsen om at ledelse handler om å utøve innflytelse og påvirke arbeidets retning, og består i utøvelse av legitim autoritet og først og sist er en relasjon og handler om grenseregulering (Møller og Fuglestad, 2006).

I fagbladet *Bedre skole*, nr. 3 (2012) presenteres en artikkel basert på doktorgraden *“Rektors trivsel og frustrasjoner”* av Roger A. Fedrerici om rektors mestringsforventning som har betydning for utøvelse av skolelederrollen. Den belyser åtte temaer som alle er vesentlige oppgaver for rektor. Pedagogisk ledelse defineres her til å handle om å initiere, planlegge og lede pedagogisk utviklingsarbeid. For å mestre dette må leder selv ha forventninger om å mestre pedagogisk ledelse. Studien viser at det er sammenheng mellom rektors mestringsforventning og kvaliteten på den pedagogiske ledelsen. Det kan forstås slik at ansvarliggjøring knyttet til læringsutbytte gir rektor mulighet til å påvirke utvikling som berører pedagogisk ledelse i klasserommet og lærernes praksis relatert til den enkelte elev i større grad. Dette styrkes blant annet gjennom TALIS2008 (NIFUSTEP 2009) der det også sies at lærere har stort behov for profesjonell utvikling og tilbakemelding fra egen skoleledelse. Konklusjonen fra denne TALIS undersøkelsen er jo mer ledere fokuserer på sine relasjoner, sitt pedagogiske arbeid og sin læring knyttet til

---

skolens kjernevirksomhet som handler om undervisning og læring jo større er deres innflytelse på elevenes læringsresultater. I dette spenningsfeltet vil skoleleders evne til å skape relasjoner mellom aktørene, omgivelser og teknologi, påvirke om aktørene bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter. Det handler om utøvelse av ledelse og kunnskap om skolens kultur.

I et forskningsarbeid der det søkes kunnskap og forståelse for leders aktiviteter i et stort utviklingsarbeid er ledelse som begrep og perspektiv spesielt viktig å forstå. En tradisjonell måte å forstå ledelse på er at den i stor grad er basert på hvordan leder selv og ansatte oppfatter ledelse, og som kan resulterer i en sterk ledersentrering. Det kan forklares med at ledelse framstilles lineært eller som enkeltstående, oppgaverelaterte og individuelle handlinger (Gronn, 2003) i motsetning til distribuert ledelsesperspektiv hvor ledelse forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi og at det kan være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter (Ottesen og Møller, 2008). Da relasjoner mellom aktørene forstås som viktig for praksis redegjøres det for relasjonsperspektivet i lys av distribuert ledelsesperspektiv.

Det relasjonelle perspektivet har fellestrekk med det distribuerte ledelsesperspektivet. Det kan forklares med at spesifikke relasjoner til andre mennesker gjør at man påvirker hverandre. Disse relasjonene omfatter utøvelse av makt og kontroll innenfor de rammene organisasjonen gir. Den makten en formell skoleleder har kan ikke forstås som absolutt, men være av relativ karakter (jf. Lundgren, 1991). Det interessante er å se hvordan makt og tillit er distribuert mellom aktører, og hvordan den enkelte selv tar i bruk og utvikler sine talenter i samspill med andre. De personlige egenskapene er ikke statiske og kan endres og utvikles. Å utvikle og oppnå tillit er avgjørende og må reforhandles i møtet med kolleger (Sørhaug, 1996). Ledelsespraksis kan forklares gjennom å forstå hvordan den konstituerer seg ut fra folks kontinuerlige forsøk på å forhandle fram sine relasjoner i situasjonen de er i. Ledelse kan forstås mer som samhandling enn ledelse utført av enkeltpersoner. Et relasjonelt perspektiv inkluderer både det sosialpsykologiske og relasjoner mellom aktørene, strukturene som er i skolen, og strategiene som tas i bruk. I dette siste finner vi fellestrekket mellom et relasjonelt og et distribuert perspektiv (Ottesen og Møller, 2008). For å få en relasjonell og prosessuell forståelse av ledelse må vi se på både formelle ledere og ledede, og relasjonen mellom dem (Wadel i Fuglestad og Lillejord, 2007 s.41.).

Møller og Ottesen redegjør for begrepet distribuert ledelse i kapittelet Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv (2006, kap.7). Begrepet har forankring i sosialpsykologi på 50-tallet og knyttet til Gibb (1954). Videre er perspektivet videreutviklet av flere, blant annet Gronn (2002) og Spillane (2005). Ledelse er praksis. *“Utfordringen er å undersøke hvordan denne praksisen strekker seg over ledere, de som ledes og de materielle redskapene i situasjonen”*, sier Spillane mfl.(2004, s.27). Konteksten er noe ledelse foregår i, og gir muligheter og begrensninger som konstituerer ledelse på bestemte måter og som vokser fram i interaksjon mellom aktører og kontekst, og er derfor mer enn summen av enkelthandlinger. Forskning innenfor dette perspektivet har i de seinere årene ofte fokusert på innovasjonsprosesser og læring i organisasjoner, klasseromsforskning og samspillet mellom mennesker og teknologi. I *“Skoleutvikling og digitale medier”* (Erstad og Hauge, 2011, red.) er det flere interessante organisasjonsfortellinger om kollektiv læring. Vi trekker frem Gunn Vedøys *“Organisasjonsfortellinger og kollektiv læring”* som spesielt interessant. Hun presenterer hvordan skolen kan anvende fortellinger fra en virksomhet som en aktiv handling som er med på å forme og gi mening om innhold til et utviklingsarbeid. De to skolene hun trekker frem har vært fokusskoler for Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring(NAFO). Skolenes erfaringer med opplæring av flerspråklige elever har vært prioritert utviklingsområde, og har bidratt med erfaringer som andre har hatt utbytte av. Hun vektlegger skolenes utfordringer i møte med nye elevgrupper og foresatte som kan oppleves som truende på vante forestillinger og eksisterende praksiser, og at organisasjonslæring i skolen fordrer at man går inn i og møter dette nye, ukjente og gjerne risikofylte. Den nye kollektive læringen på organisasjonsnivå blir slik sett ikke bare knyttet til det å bevare det eksisterende, men kan også ha fornyende og ekspansive trekk (Engström2001). Det ble utført en narrativ analyse av prosessen som bygger på praten lærerpersonalet i mellom. Den muntlige fortellingen betraktes som en aktivitet og beskrives som en sosialt situert kommunikatív handling (Baumann1986). Slik er fortellingene med på å danne rammer for kollektiv læring og for å utvikling av mangfold i lærergruppen. Erfaringene som presenteres kan lett overføres til andre og lignende utfordringer i skolen, blant annet til implementeringsprosessen i prosjektet Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte ved at skoleleder med kunnskap om ideen og konteksten den kom fra kunne brukt andre organisasjonsfortellinger som en aktiv handling som er med på å forme og gi mening om innhold til deltakerne.

Spillane (2004) forklarer distribuert ledelse som aktiviteter ledere deltar i. Dette skjer i interaksjon med andre og i bestemte kontekster knyttet til oppgaver. Poenget er at ledelse kan forstås som summen av deltakernes roller, strategier og egenskaper. Spillane vektlegger konteksten som vesentlig, både som noe ledelse foregår i, som gir muligheter og begrensninger, og som konstituerer ledelse på bestemte måter. Ved å se ledelse som aktivitet blir samhandling sentralt i forskning på ledelse og for å undersøke refleksjon knyttet til egen praksis. Gronn (2003) belyser samhandling i skolen som kan oppstå og praktiseres på flere nivåer, og som han benevner som spontane, intuitive og institusjonaliserte relasjoner og strukturer. Alle tre formene kan forstås som viktige i forhold til skolens læringskultur da mange lærere og ledere utøver ledelse i forhold til bestemte oppgaver, hvor for eksempel klasseledelse kan forstås som en spesielt viktig ledelse. Spillane (2004) har også en tredeling i sin beskrivelse av ledelsespraksis, men bruker interaksjonsbegrepet for å vise hvordan ledelse konstitueres ulikt i forhold til oppgaven og aktiviteten. Noen oppgaver kan kreve tett og gjensidig samspill, mens en annen krever mer individuelt arbeid, men likevel avhengig av et gjensidig forhold for å lykkes. En tredje form er når visse rutiner må gjennomføres i en bestemt rekkefølge og forutsetter koordinering av arbeidsdelingen, som kan være formen for et større og omfattende utviklingsarbeid i en skole. I sin tredeling viser Spillane hvordan ledelse er et fenomen som kan forstås gjennom sin relasjon til praksis, og at ledelse oppstår gjennom handlinger den er en del av. Sett i det perspektivet at distribuert ledelse er en ramme for å forstå ledelse som praktisk aktivitet, vil den være distribuert på ulike måter avhengig av oppgaver, aktører, virkemidler og situasjon, og som kan være nyttig i drøftingskapittelet når skoleleders valg av strategier skal drøftes opp mot de resultater som kommer frem. Det kan være en teoretisk ramme for vår studie av ledelse. Begrepet distribuert ledelse blir brukt med ulike betydninger, men noen felles element er det mulig å identifisere. Slik Lave og Wenger uttrykker det er det tre dimensjoner, som er felles aktivitet, gjensidig engasjement og et felles repertoar. De knytter dimensjonene også til en sosial teori om læring og mener at alle tre dimensjonene må være tilstede for å utvikle et praksisfellesskap (Lave og Wenger, 1991, 1998, i Langfeldt, G., Sivesind, K., Skedsmo, G. (red) 2008). Det er også viktig å ta inn i betraktingen av dette perspektivet at det er lett å undervurdere betydningen av enkeltindividers betydning for å lykkes. Det kan spesielt gjelde rektor som formell leder og ansvarlig for skolens utvikling, som har både posisjon og

mulighet til å påvirke skolen mer enn noen andre enkeltpersoner, noe som gjenspeiles i vårt forskningsspørsmål ved at leders valg av strategier kan gi retning og påvirke endring.

I et forskningsarbeid hvor det søkes kunnskap og forståelse om ledelsens handlinger og valg av strategier for utvikling, kan begrepet distribuert ledelsesperspektiv gi noen andre svar enn et ensidig individfokus kan gi. Det kan synliggjøre samarbeidsrelasjoner, interaksjon, samarbeidsstrukturer og hvordan leder kan løse lederoppgaver i interaksjon mellom aktører, kontekst og de redskapene de har til rådighet.

### 3.3 Hva er skolekultur ?

I forskningsarbeidet er det ønske om å forstå skoleleders valg av implementeringsstrategier og hvilken påvirkning dette har for gjennomføringsfasen i et utviklingsarbeid. For å lykkes med utviklingsarbeid i skolen bør det være en økt bevissthet rundt betydningen av skolens kultur og behov for etablering og utvikling av samarbeidskulturer. Vi ønsker med dette kapitlet å se på hva skolekultur er, viktigheten av leders kjennskap til skolens læringskultur i et utviklingsarbeid og hvilke betydning dette har for gjennomføringsfasen.

Prosjektet KLL har som mål og berøre den enkelte lærer og egen pedagogisk praksis, samtidig er det et ønsket mål om utvikling av skolens læringskultur og elevenes læringsutbytte, som er en ønsket tilstand i framtiden. Ved oppstart av prosjektet KLL ble det foretatt en ståstedsanalyse, som tidligere nevnt, hvor et av hovedtemaene var skolekultur, med spørsmål knyttet til samarbeid mellom lærere, trivsel og forhold til elevene. Bakgrunn for kartleggingen er et bidrag til skolens utviklingsarbeid og kan anvendes som utgangspunkt for pedagogiske drøftinger. Analysen var grundig nok i følge forskerne til å danne seg et generelt bilde av den enkelte skole. Samtidig vil det være mulig å peke på noen områder der skolen har kommet positivt ut og der det kan eksistere utfordringer. Kulturen i den enkelte skole blir sett på som vesentlige i en rekke sammenhenger for å forstå den virksomhet som foregår i skolen, og den kan utgjøre et rammeverk for den læring og utvikling som skjer. I Stortingsmelding 31. 2007-2008 *Kvalitet i skolen*, kapittel 3.5.2 redegjøres det for hva som kjennetegner de som lykkes med utviklingsarbeid. Den sier at skoler som har spesielt gode resultater, kjennetegnes av en



---

felles skolekultur der lærerne og ledelsen jobber mot felles mål og der de grunnleggende verdiene kan gjenfinnes i det praktiske arbeidet med elevene.

Skolens kultur handler mer om uformelle regler og vaner som ofte er usynlige og som bevist eller ubevist styrer, legger begrensninger og føringer for det arbeidet som gjøres av personalet og elevene i varierende grad i følge Berg (1999). Begrepet skolekultur kan vi se i de ulike ritualer, rutiner, symboler, talemåter og sjargonger som forekommer på den enkelte skole. Kulturer har videre en tradisjon og historie, så vel allment som lokalt, og de tar farge av menneskene i organisasjonen, av det fysiske arbeidsmiljøet og arbeidsorganisasjon(Berg 1999, s 60). Denne definisjonen viser oss at skolekultur vil variere fra skole til skole, men også innenfor hver skole kan det finnes ulike lærerkulturer. Det å vite hva skolekulturens innhold og form består av er viktig informasjon for en leder i oppstart av et utviklingsprosjekt. Skolekulturens form består av karakteristiske mønstre og former på samvær og relasjon mellom deltakere og det er gjennom kulturens form at innholdet blir realisert, reproduisert og redefinert (Hargreaves, 1994).

Lederens kunnskap om skolens kultur, konteksten ideen oversettes fra og konteksten den skal oversettes til, er viktig kunnskap for å få en god tilslutning av lærerne i et utviklingsarbeid. Dette støttes av Røviks teoriperspektiv på lederens translasjonskompetanse og hvorfor dette er viktig i initieringsfasen av et utviklingsarbeid (Røvik, 2007).

En realisering av målene i prosjektet KLL er helt avhengig av at lærere i noen grad endrer sin pedagogiske praksis både tilknyttet det rent undervisningsmessige og i den mer sosiale interaksjonen med elevene. Skal det skje endring av praksis som får betydning for elevenes læringsutbytte er det vesentlig at lærerne utvikler sin pedagogiske praksis( Kostøl. A., Løken. G., Nordahl. T., Vigmostad, I. 2012). En etablert skolekultur har stor betydning for hvordan en ny ide blir initiert, hva det betyr i en utviklingsprosess og eventuelt resultater den vil få for skolen som organisasjon. Denne skolekulturen legger premisser for det daglige arbeidet i skolen, men også for et ønsket utviklingsarbeid.

Å endre en allerede etablert skolekultur er en utfordring og det kreves at alle i skolen viser evne til å ta til seg ny erfaring, kunnskap og perspektiver som er relatert til egen praksis(Berg, 1999). Det er et krav i prosjektet at de ansatte skal samarbeide i tverrfaglige

grupper for å drøfte og reflektere over pedagogiske utfordringer i egen praksis, samt dele og utvikle felles kunnskapsforståelse. Det dreier seg som om å videreutvikle lærernes kunnskaper og ferdigheter gjennom ulike arbeidsmetoder og virkemidler. Videre skulle det legges til rette for relasjonsutvikling og pedagogisk analyse i en opplæringsfase. Dette støttes opp hos Fullan(2007), han mener at en viktig del av et endringsarbeid er opplæring av lærerne i det de skal videreutvikle seg i, for å skape trygghet hos aktørene på hva som skal utvikles og bedre benytte erfaring og kunnskap med ny kunnskap og teori.

Kulturer i skolen slik Hargreaves(1994) ser det, bærer med seg et rammeverk for den læringen som skjer i skolen. For å forstå hva læreren gjør og hvorfor må vi også ha kunnskap om kulturen som læreren er en del av. Kulturen gir mening, støtte og identitet til lærerne og arbeidet deres. Internt på den enkelte skoles finnes ulike yrkes eller fagkulturer formet av ulike grupperinger. Med grupperinger menes faggrupper som har relativt likt syn på undervisningsstrategier og håndtering av problemene de møter(Hargreaves, 1994). Når dette ses i lys av funnene i underveisevalueringen i prosjektet forklarer det en del om hvorfor ulike grupper internt på den enkelte skole ser ut til å delta ulikt. De har ulike målsettinger, forståelse for innhold, hva som skaper mening og motivasjon i prosjektet til tross for at alle i kollegiet i prinsippet har deltatt i forberedelsesfasen og første del av gjennomføringsfasen.

Ståstedsanalysen i skole A viser et skår på nesten 10 % under gjennomsnittet av skolene på spørsmål knyttet til samarbeid. Skolen er som nevnt preget av et akademisk miljø, noe som kan være en av mange årsaker som fører til lavere skår på f. eks samarbeid. Når prosjektdeltakerne utvikler en samarbeidskultur som bygger på kollektiv tenkning og felles forståelse vil de være en del av en lærende organisasjon(St. Meld.31. 2007-2008) Videre sier Møller at skoleledelse anses som en viktig faktor som påvirker skolekulturen og samtidig er et resultat av skolekulturen (Møller, 2006). Dette innebærer slik vi ser det at skolens leder bør legge til rette for kollektive prosesser, gi relevant kunnskap om og ha overføringskompetanse av ide slik at det skapes en felles forståelse. Læringskulturen i skolen utvikles på mange måter mener Berg(1999), både bevisst og ubevisst. Felles rammer utvikles i diskusjoner hvor også motsetninger får komme frem, meninger brytes og de gode argumenter får innpass i skoleutviklingen.

På skole B er resultatene gode når det gjelder lærernes trivsel, samarbeid i skolen og relasjoner til elevene. Lærerne samarbeider godt og trives, og har en kultur hvor både fellesskap og den enkelte er viktige. Det å dele og lære av hverandres kunnskaper og erfaringer skaper en god samarbeidskultur. Dette er et godt utgangspunkt for stadig forbedringer og justeringer av praksis i forhold til undervisning og kommunikasjon med elevene. Det beste grunnlaget for både gode resultater hos elevene, og ikke minst for at lærerne mestrer en hektisk hverdag er samarbeidsrelaterte skolekulturer i følge Hargreaves (1994). Samarbeidsorientert kultur er noe det må jobbes med hver dag om den skal opprettholdes, noe som også slås fast i St.meld.31,(2007-2008).

Skal det skje endring av praksis som får betydning for elevenes læringsutbytte er det vesentlig at lærerne utvikler sin pedagogiske praksis. Men det må være et ønske om ny kunnskap, prøve ut ny praksis og de må godta leder som skal lede utviklingsarbeidet og det de skal lære sammen for å få en god læringskultur, dette i tråd med Fuglestad (2007, s.179): *"(...) å sjå leiingspraksis som arbeid med utvikling av skulen sin kultur"*.

Denne viljen til utvikling må komme innenfra. God kompetanse og et nasjonalt styringssystem er ikke nok i seg selv. Det må legges til rette for samarbeid, erfaringsutveksling, nettverksbygging mellom lærere, skoler, hjem-skole og med samfunnet, næringslivet og utdanningsinstitusjonen som er viktige forutsetninger for skoleutvikling. Det må stilles krav og alle aktører må ta sitt ansvar og forplikte seg til felles mål. I St. meld.nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* står det i kap. 3.3.3 "All erfaring viser at god skoleledelse er avgjørende for arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen, både når det gjelder planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten". Dette ser vi også hos forskere som Møller og Hargreaves som sier at skolelederen har et særskilt ansvar for å være med å utvikle en læringskultur på egen skole hvor elevenes læringsprosesser og læringsresultater står i sentrum (Møller, 2004). En skoleleder bør tilrettelegge for å skape en kultur der både individuell læring og fellesskapets læring er viktig, verdsetting av den enkelte og innbyrdes uavhengighet(Hargreaves, 1994).

En felles skolekultur vil kreve at ledelsen må kunne mye om skolens kultur, lærerkollegium, ressurser og rammer for å velge gjennomtenkte strategier og aktiviteter for å nå både de individuelle målene til hver enkelt lærer og felles mål om utvikling av skolens læringskultur,

slik Dalin(1994) ser det. I drøftingsdelen vil vi se på det empiriske materialet og drøfte disse opp mot skolekulturens betydning og om skoleleder i vårt utvalg har tilstrekkelig kunnskap om og vektlegger det å skape en samarbeidskultur, noe som kan være avgjørende i et utviklingsarbeid og kan gi forståelse for om skoleleders valg av strategier er retningsgivende.

### 3.4 Hvordan kan man forstå begrepet strategi?

Forskningsspørsmålet i dette forskningsarbeidet er ledelsens valg av implementeringsstrategier og hvordan det påvirker et utviklingsarbeid.

Begrepet strategi kan defineres og forstås på flere måter. Det kan være et valg av retning og viktige spørsmål kan være hva eller hvem det er som skal endres. Et formål med skoleleders valg av strategier er at de kan være rettleidende for bruk av skolens ressurser og hvordan leder kan utvikle skolen i samhandling med de som deltar i et utviklingsarbeid. Jacobsen og Thorsvik (1997) beskriver strategi som *“hva man ønsker å oppnå”*, som kan forstås som et sett målsettinger som angir en framtidig tilstand. Det blir viktig å stille spørsmålet om hvilke tiltak man skal iverksette for å komme dit. Johnsen og Scholes (1988) skiller mellom strategisk analyse og strategiske valg. De tar hensyn til tre forhold. Det første omhandler omgivelsene og hvilke muligheter og hindringer de representerer for organisasjonen. Det andre er å ta hensyn til hvilke ressurser organisasjonen har til rådighet, og det tredje er å ta hensyn til de verdier og mål som sier noe om retningen organisasjonen ønsker å bevege seg i. Ved å analysere de tre forholdene kan det gjøres et strategisk valg. Valget vil da angi muligheten som bør utnyttes, hvordan man skal gjøre det og hvordan overkomme hindringene. Per Dalin (1994) skiller mellom tre strategier. Den første er systemstrategier der selve systemet er enhet for endring. I skoleutvikling kan det forstås som virkemidler som kan benyttes for å fremme utvikling med konsekvenser for hele eller deler av skolesystemet. Den andre typen strategi er organisasjonsstrategi der organisasjonen er basis for endring. Den tredje strategien Dalin(1994) skisserer er individstrategier. Det innebærer tiltak som fremmer utvikling gjennom den enkelte deltaker/aktør. Det kan forstås slik at den enkelte er enheten for endring, som for eksempel læreren i klasserommet. Det er samtidig viktig å se organisasjoner som en

sammenslutning som mennesker handler gjennom (Berg, 1999). Prosjektet KLL har mål som berører den enkelte lærer og egen pedagogisk praksis, samtidig er det mål om utvikling av skolens læringskultur og elevenes læringsutbytte, som er en ønsket tilstand i framtiden. Sett i forhold til målene i prosjektet KLL kan det forstås slik at strategiene kan være knyttet både til individet og til utvikling av skolekulturen, som også forstås som en endring i organisasjonen. Målet om utvikling av skolens læringskultur krever utvikling av utstrakt samarbeid, teamorganisering og felles mål og verdier. Disse kan samles i fem dimensjoner som er verdier, struktur, relasjoner, strategier og omgivelsene som de utøves i. Dimensjonen strategi forklares slik at strategier gjelder fra hvordan skolen blir ledet til hvordan man løser utfordringer. Det blir for eksempel ledelsens oppgave å skape balanse mellom skolens verdier, strukturer og mellommenneskelige forhold (Dalin, 1994). Dalin sier at *“strategier for skoler referer både måten skolen er ledet på, til mekanismer og metoder for utvikling i skolen, og til strategier for å løse problemer, ta beslutninger og sette grenser”* (Dalin, 1994, s.167). Oppsummert kan det sies slik at ledelsen må kunne mye om skolens kultur, lærerkollegium, ressurser og rammer for å velge gjennomtenkte strategier og aktiviteter for å nå både de individuelle målene til hver enkelt lærer og felles mål om utvikling av skolens læringskultur, som skal lede til å øke elevenes læringsutbytte.

### 3.5 Implementering

Michael Fullan definerer implementering som *“The process of putting into practice an idea, a program, or a set of activities and structures, new to people attempting or expected to change”* (Fullan & Stiegelbauer, 1991, s.65). Ut fra St.meld.31(2007-2008) kan det å innføre nye rutiner, endre praksis eller kultur i en organisasjon være en tidkrevende og kompleks prosess som kan lykkes med tydelig og kompetent ledelse. I kapittel 3.4, hvor det redegjøres for strategibegrepet, synliggjøres det mangfoldet en leder må ta hensyn til for å velge strategier som kan føre fram til ønskede mål. Ledelsens kunnskap om kjent forskning på hva som gir ønsket effekt og hva skolen selv har lykkes med og hvorfor, kan i tillegg forstås som viktig i utvikling av implementeringsstrategier. Å bruke egen og andres erfaringer forstås som viktig for å tilpasse arbeidet i egen organisasjon. Fullan (2007) belyser i sin forskning at man skal være kritisk bruker av eksterne ideer og at det er viktig å innhente kunnskap og erfaringer for å tilpasse ideen i egen kontekst.

Fullans(2007) implementeringsmodell er definert med tre faser som gjensidig påvirker hverandre. I tillegg vektlegger han at det å reflektere og evaluere underveis i prosessen er viktig blant annet for å kunne endre kurs og tiltak underveis om nødvendig. Det er redegjort for intern og ekstern erfaringsspredning i hans perspektiv, men ikke vektlagt og tydeliggjort som de andre fasene. Fasene i modellen er ikke lineære etterfølgende stadier, men defineres i tre faser: Initierings-, implementerings- og institusjonaliseringsfasen.

Vi velger å beskrive dem adskilt under initiering, gjennomføringsfasen og institusjonaliseringsfasen. Det er utviklet en modell som i hovedsak er basert på Fullans(2007) trefasemodell med en ekstra fjerde fase som benevnes som erfaringsspredning.

### **3.5.1 Bakgrunn for valg av en fjerde fase, erfaringsspredning.**

I definisjonen av de tre fasene som er vektlagt i Fullans implementeringsmodell kommer det fram at det er mange strategier som skal omsettes i praksis for å nå målene i et utviklingsarbeid. Likeledes er det tydelig at det foregår en dynamisk prosess hvor det som velges i en fase og prøves ut i neste påvirker deltakerne og innholdet i prosessen. Ved å være bevisst på valgene som ble tatt, hvordan de påvirker deltakerne og deres læring, og så reflektere over de erfaringer som er gjort som medfører endringer, kan det bidra til at prosessen videre oppleves mer relevant og lærerik. Selv om både Fullan og Røvik understreker hvor viktig det er å bruke egen og andres erfaringer, er vår erfaring at det i for liten grad legges til rette for systematisk innhenting av andres erfaringer, erfaringsrefleksjon på individ-, team- og organisasjonsnivå i skolene våre. På dette grunnlaget ønsker vi å tydeliggjøre hvor viktig bruk av erfaringer som kan føre til ny kunnskap er ved å legge til en fjerde fase, "Erfaringsspredning". Den betegnes som fase som de andre tre fasene da Fullan presiserer at fasene ikke er lineære, men påvirker hverandre gjensidig gjennom hele implementeringsprosessen. Erfaring visualiseres i modellen som en rød tråd fra en ide oppstår til å evaluere og få kunnskap om hva som gav ønsket effekt eller hva som hindret utvikling i ønsket retning. Når erfaringer og kunnskap gjøres eksplisitt gjennom dokumentering av prosessen gjøres den tilgjengelig internt og eksternt på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå.

---

*Fase 1. Initieringsfasen* består av kartlegging og definering av skolens behov, introduksjon av en ide, prosessen med å få tilslutning og beslutning om deltakelse. Den kollektiv prosessen med forberedelsene før gjennomføring ut fra en lokal implementeringsstrategi kan ha stor påvirkning videre i utviklingsarbeidet. Viktige forhold er definert inn i bokser som en del av fasene som viser aktører og samspill mellom dem i en initieringsfase. Det strides blant aktører om top-down eller botten opp initierte ideer gir de beste resultatene, som det redegjøres for i avsnittet “Initieringsfasen” side 30.

*Fase 2. Implementeringsfasen* er gjennomføringen. Skoleledelsen tilrettelegger for et systematisk arbeid over tid og følger opp arbeidet i tråd med implementeringsstrategi og planer som er opplæring og kompetanseutvikling, utvikling av skolens læringskultur, lokale tilpasninger underveis i prosessen, integrere skolens utviklingsplaner og andre styringsdokumenter.

*Fase 3. institusjonaliseringsfasen* er å videreføre og utvikle endringer i praksis, evaluere arbeidet som er gjort og definere videre arbeid. Like viktig er det å definere praksiser som er til hinder for ny praksis, og å videreføre rutiner og samhandling som utvikler skolens og lærernes kompetanse og læringskultur (Fullan, 2007).

*Fase 4. Erfaringsspredning* er i denne oppgaven lagt til som en fjerde fase. I tillegg til erfaringsdeling og spredning underveis i et utviklingsarbeid kan bevist anvendelse av andres erfaringer og kunnskap om utviklingsarbeid og prosesser være avgjørende for å lykkes i egen organisasjon. Dette er i tråd med Røviks (2007) perspektiv på translasjon av ideer og tilpassing av ideer til egen kontekst sammen med kunnskap om kontekster ideen er utprøvd i.

### 3.5.2 Implementeringsmodell

## Implementeringsmodell i 4 faser

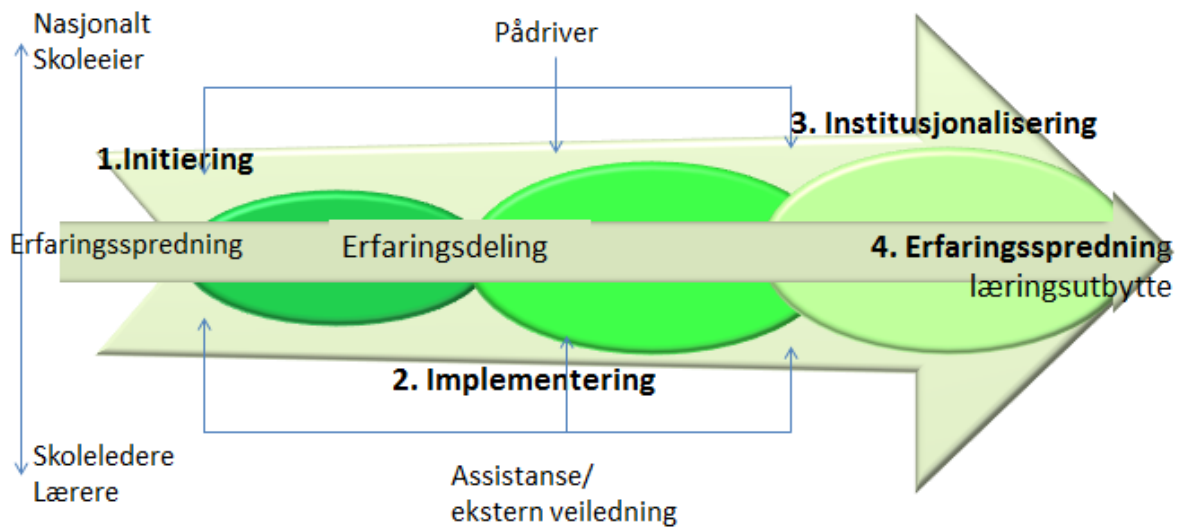


Fig.1 Modell utviklet fra Michael Fullans tre faser til en modell bestående av fire faser som alle påvirker hverandre gjennom utviklingsprosessen.

Den visuelle modellen viser de fire fasene som er beskrevet. Innenfor den enkelte fase blir innholdet knyttet til faktorer og aktiviteter som er valgt og forstått som viktig for å lykkes med et utviklingsarbeid. Den 4. fasen påvirker hele prosessen og utover prosjektperioden.

Valg av endringer og tilpasninger krever mot og kreativitet som også erfares i prosjektet KLL. Det å implementere en ide er å oversette til praksis, og er et langsiktig arbeid fra ide til den materialiseres og får effekter i praksisfeltet. Leders styrke og tålmodighet anses som viktige egenskaper i et langsiktig utviklingsarbeid (Røvik, 2007).

Fullan (2007) vektlegger enkelte strategier i sitt implementeringsperspektiv som spesielt er rettet mot ledelsen:

- å ha fokus på endringsarbeidet
- følge opp under hele implementeringsprosessen



- være ydmyk overfor deltakerne da motstanderne ofte har argumenter som er viktig å lytte til, og at alle deltakere har kompetanse og verdier som skal respekteres
- ledelsen må utvise styrke og hardnakkethet for å lede prosessen fram mot institusjonalisering
- holde seg til fakta og ikke komme med antagelser og forvirrende prat
- fremheve det opplagte
- makt og prestisje kan gi leder betegnelsen dum og sta i stedet for å utvikle tillit gjennom involvering å lytte til de ansatte
- forskningsbasert ledelse som strekker seg over alle nivåer i skolen er mer troverdig og viktig.

Strategiene gir retning for hva vi som forskere kan undersøke og følge opp i forskningsarbeidet. De synliggjør også hva som kan forventes av en leder, både når det gjelder kunnskap om det som skal implementeres, tilpasning som gjelder skolens kultur, lærergruppene og skolens kompetanse, oppfølging og involvering av deltakere.

På bakgrunn av strategiene knyttet til Fullans(2007) lederstrategier og Røviks perspektiv på egenskaper en leder bør inneha utarbeides indikatorer som anvendes i intervjuene og for å kategorisere analysen og strukturere drøftingen i dette forskningsarbeidet. Indikatorene vil gi kunnskap om og implikasjoner for hvilke betydning leders valg av implementeringsstrategier har for utviklingsarbeid i skolen. Oppsummert er indikatorene kartlegging, introduksjon, oversettelse av ide, tilslutning og oppfølging. Evaluering er lagt til som en indikator for å få fram ledernes og lærergruppens refleksjon på prosessen.

### 3.5.3 Initieringfasen

Fullan mener enkelte forskere hevder at denne fasen er særdeles viktig, men til dels undervurdert i forhold til å forberede en god gjennomføringsfase. I artikkelen *Prinsipper og strategier for implementering* vises det til at det sjelden blir anvendt en systematisk og målrettet tilnærming i innføring av et utviklingsarbeid (Bogsnes, Larsen, Lamer, Mørch, Olweus, Helland, 2006). Kjell Arne Røviks(2007) perspektiv synliggjør at leders kunnskap om ideen og oversettelsen av denne fra konteksten den er hentet fra og til kulturen den skal implementeres vektlegges i for liten grad, og sånn sett undervurderes. Fullan(2007) mener at det å forstå om en planlagt utvikling er mulig er det ikke tilstrekkelig å lokalisere

situasjoner hvor endringer ser ut til å fungere, men må finne eksempler på erfaringer hvor en “*setting*” er bevisst overført fra en tidligere tilstand til en ny som viser klare forbedringer” (oversatt uttalelse). Når en organisasjon vurderer sine forutsetninger før implementering av en ide, og utarbeider implementeringsstrategier anses muligheten for å lykkes langt bedre. Torill Larsen(2005) påpeker at skoleleder gjennom å analysere skolens behov, kan sikre tilslutning fra lærere, ha en aktiv skoleledelse og vurdere muligheter for å forandre og integrere det nye i skolens planer og målsettinger og ivareta viktige elementer i en forberedelsesfase. Det å ha kunnskap om skolens villighet eller modenhet for endring, og hva lærerne faktisk har behov for vil gjøre at rektor sammen med de ansatte kan *velge tiltak* de føler de trenger, og som kan styrke tilslutningen fra deltakerne I “ *The New Meaning og Educational Change*” (Fullan, 2007 s.80,) drøftes dilemmaet om lærerne skal bestemme tilslutning om et endringsarbeid, eller om det er skolens ledelse som skal avgjøre dette. Fullan(2007) sier at verken top-down eller bottom- up bestemmelser er entydige for et vellykket utviklingsarbeid, men det er mange av elementene i prosessen som er mer avgjørende. Han sier at ledere må anta at det er umulig å unngå konflikter og uenighet da lærergruppene har forskjellig virkelighetsoppfatning, holdninger og verdier, og kollektive prosesser alltid vil utløse eller inneholde konflikter. Dette videreføres med at leder bør anta at det må utøves et visst press for å få til ønsket endring(Fullan, 2007). Skoler som er lærende, har vilje og evne til utvikling og læring, kan i større grad lykkes i utviklingsarbeid enn skoler som ikke har en utviklet læringskultur. I en initieringsfase vil skoleleder sammen med sine lærere kunne reflektere og utvikle felles forståelse for hva en ide vil innebære, både organisatorisk, innholdsmessig og hva det vil medføre for skolen og den enkelte deltaker. Skoleleders oversettelse av ideen, og hvordan den presenteres tilpasset skolens kultur, vil kunne skape entusiasme og motivasjon, gi kunnskap om prosjektets innhold og mål, og relevans knyttet til annet arbeid og behov i skolen. Bruk av positive sider ved endringsarbeidet kan motivere deltakere som ikke vil endre seg(Fullan, 2007). Faktoren/strategiene som anvendt forskning vektlegger bør være en del av skoleleders implementeringsstrategi. En god strategiplan kan synliggjøre prioriteringer og legitimere bruken av ressurser, synliggjøre visjoner, forventninger knyttet til arbeidet (Fullan, 2005). Implementeringsstrategiene bør ivareta målsettinger i skolens styringsdokumenter og handlingsplaner og bør være et frittstående dokument som er retningsgivende underveis i prosessen. Det er viktig å forstå at et utviklingsarbeid ikke kan

---

planlegges i detalj, men må tilpasses underveis(Fullan, 2007). Det bør være et dynamisk dokument som kan justeres ut fra erfaringer og evalueringer som fremkommer i prosessen underveis (Bush, Johnsen og Vanebo, 2003).

### **3.5.4 Implementeringsfasen, også kalt gjennomføringsfasen**

Fase to innebærer implementering, selve gjennomføringen hvor man skal ta i bruk og prøve ut den nye ideen. I implementeringsfasen bør det legges til rette for opplæring og systematisk arbeid over tid. Ofte har gode ideer ikke fått gjennomslag fordi støtte og oppmerksomhet ikke følges opp. I St.meld. 31 (2007- 2008: 3.5.2) sies det følgende i avsnittet Systematisk gjennomføring av tiltak: *“Forskning tyder på at kvaliteten på arbeidet med å gjennomføre et tiltak i den enkelte skole og i det enkelte klasserom er langt mer avgjørende for resultatet enn den pedagogiske ideen”*.

Ferdighetene og forståelsen for prosessen er nødvendig i denne fasen. Kunnskap, styrke, mot og tålmodighet vil være viktig kompetanse for å opprettholde motivasjonen og faglig utvikling i arbeidet, og er dydene i Røviks begrep “duganes leder”( Røvik, 2007). Røvik mener en leder bør besitte et sett dyder for å være en tydelig og profesjonell leder av skolens utviklingsarbeid. Interne forhold i skolen og krav og støtte utenfra, kan være kritiske faktorer. Å ta i bruk eksterne veiledere eller ressurspersoner som kan bidra med spørsmål og refleksjon som bryter gruppens interne kommunikasjon, har vist seg å være hensiktsmessig i den grad det er en systematisk oppfølging over tid (Fullan, 2007). M.Miles ( 1986 )trekker frem rollefordeling i forhold til ansvar, delt kontroll over implementeringen, en blanding av støtte og krav, og relevant og god utvikling av de ansattes kompetanse som viktige faktorer i gjennomføringsprosessen.

Utvikling av skolekulturen og god forankring av arbeidet i skolens kultur anses som en viktig forutsetning for å oppnå ønskede resultat i et implementeringsarbeid. Å utvikle en kultur hvor samarbeid og felles refleksjon er framtrødende kommer ikke av seg selv, men som et resultat av en prosess hvor lærere jobber sammen, reflekterer og arbeider mot en felles målsetting. Samarbeidskultur styrker skolens evne til å fatte beslutninger, og den fremmer profesjonskunnskap i kollegiet gjennom at lærerne samhandler.

Samarbeid og refleksjon over erfaringer og synspunkter kan motivere og opprettholde interessen for utviklingsarbeidet, blant annet gjennom å gjøre nødvendige endringer underveis (Fullan, 2007). Å skape gode arenaer for felles refleksjon på erfaringer lærerne gjør i møtet mellom praksis og ny kunnskap gjør organisasjonen til en lærende organisasjon, og endringer vil kunne feste seg i praksisfeltet (Senge, 2000). Den støtte og forståelse, som kolleger kan gi hverandre, er et godt utgangspunkt for kontinuitet i refleksjonsprosesser. Praksisfelleskap gir muligheter for å dra nytte av hverandres erfaringer, og drøfte metoder og mål. Skolens samarbeids- og læringskultur kan forstås som avgjørende viktig for å gjennomføre utviklingsarbeid. Når tilpasning og endring underveis i prosesser er en konsekvens av felles refleksjon kan det styrke motivasjonen, eierforholdet og innsatsen i prosjektet (Fullan, 2007).

En annen faktor og nøkkel til endring i praksis er utdanning og kompetanseheving av skolens pedagogiske personale, og at det fremheves som et viktig middel for å oppnå målene (Nordahl, 2005). Gudem (1990) hevder at de lærere som føler seg profesjonelt trygge, og som vet hva som forventes av dem, lykkes bedre med å innføre endring, og innebærer kommunikasjon, åpenhet og forpliktelse. Det å mestre noe innebærer trening og aksept, og at prøving og feiling er en del av mestringsprosessen. Mangel på eller mislykket opplæring vil kunne resultere i demotiverte og frustrerte deltakere og hvor fokuset rettes innover og helhetstanken i utviklingsarbeidet blir fraværende (Tiller 1990).

Enkelte utviklingsprosjekt krever streng lojalitet til prinsippene i prosjektet for at intensjonene med arbeidet skal nås, mens andre prosjekt kan tilpasses mer eller mindre i konteksten det skjer i. Det er viktig at de bærende prinsippene i prosjektet ikke endres i så stor grad at effektene blir helt andre enn det målene med utviklingsarbeidet er (Røvik, 2007). Det blir viktig å vurdere hvilke tilpasninger man kan tillate i forhold til hensikten med utviklingsarbeidet. Midthassel (2007) sier det er grunn til å tro at skoler som deltar i utviklingsarbeid i varierende grad faktisk gjennomfører slik det er tenkt.

### **3.5.5 Institusjonalisering**

Institusjonaliseringsfasen er fasen hvor utviklingsarbeidet ikke blir sett på som noe nytt og ukjent, men blir en del av skolens praksis. En utbredt holdning til denne fasen er at den

skjer mer eller mindre automatisk, uten særlig støtte og krav. I avsnittet 3.5.2 Systematisk gjennomføring av tiltak i St.meld. 31 presiseres det at” *for at endringene skal bli varige, må ledelsen legge til rette for og skape rutiner som gjør at prosjekter gradvis blir etablert som den vanlige arbeidsmåten i skolen. En slik institusjonalisering innebærer også en systematikk som sikrer at nye medarbeidere får opplæring og innføring i skolens arbeidsform.*” (St.meld. 31, 2007-2008.) Når pilotprosjekt er gjennomført i deler av skolen, og så skal spres til hele skolen, blir ofte prosjektets ressurstilføring og støttetiltak naturlig borte. Det samme kan skje i prosjekt som i utgangspunktet har involvert hele skolen. Denne fasen kan forstås som mer kritisk enn selve gjennomføringsfasen. I prosjektet KLL forberedes denne fasen gjennom det siste prosjektåret. Miles (1994) sier at kjerneaktivitetene i denne fasen er at forandringene skal skje innenfor skolens organisasjon, struktur og med interne ressurser. Det er videre viktig at rektor sammen med kollegiet eliminerer konkurrerende og selvmotsigende praksis, og at ideene/prinsippene i gjeldende utviklingsarbeid får sterke og meningsfulle linker til andre endringsprosesser, læreplaner og klasseromspraksis. Miles(1994) understreker at en bred praktisering av ideene er viktig for at endringen skjer i hele organisasjonen. Først da er den institusjonalisert. Trekk som tilsier at et utviklingsarbeid er institusjonalisert er aksept hos relevante aktører, stabilitet i bruk av ideen i praksis, at omfanget er stort og i tråd med prosjektets mål, at det oppfattes legitimt og normalt og rutinemessig, og ikke er avhengig av enkeltpersoner eller mer penger for å fungere i praksis.

### 3.5.6 Erfaringsspredning

Deltakere i en organisasjon gjør erfaringer på mange nivå og i alle sammenhenger. Hvordan de bruker erfaringene er høyst forskjellig, avhengig av situasjon, personlighet og hvor alvorlig erfaringen oppleves for dem. I en organisasjon kan erfaringene gjøres på tre nivåer, individ, gruppe og organisasjon. Hvis erfaringene og kunnskapen som utvikles forblir implisitt, også kalt taus kunnskap, vil den ikke bli spredt rundt i organisasjonen. Det kan bety at viktig erfaringsbasert kunnskap ikke kommer til nytte for andre som trenger den. Nonaka og Takeuchi(1995) definerer utvikling av organisasjonens kunnskap som en evne til å skape ny viten, samt spre den ut til hele organisasjonen og innarbeide den i systemet. De mener at det å vektlegge det som skaper kunnskap og erfaring kan være viktigere enn

kunnskapen i seg selv. De definerer kunnskap som en dynamisk menneskelig prosess og er direkte knyttet til handling og intensjon i motsetning til informasjon, selv om de to på sitt sett er kontekstavhengige og relasjonelle. De mener at kunnskap skapes i den sosiale interaksjonen. Selv om kunnskap og erfaringer deles mellom lærerne forblir den taus.

Å gjøre taus kunnskap til eksplisitt kunnskap kan skje gjennom dialog og kollektiv refleksjon gjennom at kunnskapen utvikles til modeller og konsepter som deltakerne kan anvende og uttrykke, for eksempel en pedagogisk analysemodell i utvikling av egen pedagogisk praksis. Systematisering og kombinerende av kunnskapskonseptene kan blant annet føre til utvikling av formell utdanning, og kommer mange til gode som for eksempel studiet Utdanningsledelse. Denne prosessen kan sammenlignes med erfaringslæring. Noe av det samme kan vi finne i Senges (2000) disipliner hvor den femte disiplinen som er systemtenkningen integrerer komponentene til en enhet av praksis og teori. Senge ivaretar de tre nivåene for erfaringsutveksling og refleksjon gjennom disiplinene personlig mestring, gruppe- og teamlæring som knyttes til disiplinene mentale modeller og felles visjon. Han vektlegger systemtenkningen som spesielt viktig for å se sammenhengene. Begrepet lærende organisasjon forklarer seg selv og kan forstås som at det skal skje læring gjennom refleksjon over egen praksis både på personlig-, gruppe- og organisasjonsnivå. Senge mener at personlig mestring er mer enn kunnskaper og ferdigheter og er evnen til å utvide og produsere de virkelige resultater vi har som mål, og at dette er en kontinuerlig prosess. Han mener også at våre mentale modeller kan hindre ny læring. De mentale modellene handler om inngrodd kultur og tankebilder som organisasjonen har og at de bestemmer hvordan vi handler, forstår og oppfatter virkeligheten. Ut fra resultatene fra intervjuene i vårt forskningsarbeid sier blant annet en av lederne at *“dette er slik vi pleier å gjøre”*. Det kan forstås som en tankemodell knyttet til utviklingsarbeid i deres kultur, og som påvirker valg av strategier for å få tilslutning til en ide. For å endre mentale modeller må den enkelte deltaker i organisasjonen oppdage sine egne indre bilder, få dem opp i lyset og granske dem (Senge, 2000). Refleksjon over egen praksis og tenkemåter kan forstås som viktig. For å arbeide sammen mot felles mål og bruke kunnskap og erfaringer er det også viktig med en felles visjon, som kan forstås som et felles bilde av organisasjonen som medarbeiderne slutter opp om. Senge mener at en felles visjon er forutsetningen for å være den lærende organisasjonen, da den tvinger fram fokus på læringsprosesser. En felles

---

visjon, kan sammenlignes med målene for et felles utviklingsarbeid og en ønsket framtidig tilstand.

Gjennom gruppelæring påvirkes teamets evne til å sette tidligere overbevisninger til side, for eksempel utøvelse av pedagogisk praksis og klasseledelse, og deltakerne utfordres på å endre retning. I prosjektet KLL er lærerne inndelt i tverrfaglige grupper for å utnytte dette på best mulig måte ved at lærere fra forskjellige utdanningsprogram og kulturer bruker egne og andres erfaringer, reflekterer og ser praksis og teori sammen. I en gruppe hvor det utvikles tillit og trygghet kan deltakerne tørre å snakke om utfordringer i klasserommet eller organisasjonen, og sammen med andres erfaringer utvikle ny forståelse og kunnskap som kan prøves ut.

Systemtenkningen som er Senges femte disiplin skal integrere læring og erfaring til en enhet av teori og praksis. På denne måten kan skoleleder dra nytte av dette og velge strategier som gir retning til ønsket utvikling.

Røvik (2007) bruker begrepet translasjonskompetanse knyttet til bruk av andres kunnskap og erfaringer i en forberedelsesfase. Han mener at leders kunnskap om selve ideen er viktig, men at konteksten den er utprøvd i er like viktig for å forstå hvordan ideen kan tilpasses egen organisasjon. Det kan forstås slik at forholdene og rammene i en kultur kan gi andre premisser enn i egen kultur. Det blir viktig å innhente erfaringer og kunnskap om hva som gjorde at de lyktes og hva som skapte hindringer, for så å se det i forhold til konteksten ideen skal implementeres i. Bevisst kunnskap om egen skolekultur blir i tillegg vesentlig for å bruke andres erfaringer for så å tilpasse dette til egen kultur. Sett i forhold til prosjektideen KLL er prinsippene i dette utprøvd blant annet gjennom Lillegården kompetansesenter, hvor flere skoler har deltatt og gjort forskjellige erfaringer, som våre skoleledere kunne ha samarbeidet med.

Vi mener at de teoriperspektivene vi ser til under erfaringsspredningsfasen tydeliggjør hvor viktig bevissthet og utnyttelse av erfaring og kunnskap er i en utviklingsprosess i skolen. Det kan forstås som en konkretisering av stortingsmelding 31 som sier at det kreves felles innsats fra hele skolen for å lykkes. Fullan (2007) presiserer at andres erfaringer og kunnskap om hva som gir effekt er vesentlig og ikke bare at en ide er omsatt og

gjennomført. Gunn Vedøys fortelling om en organisasjons bruk av andres “fortellinger” i innføring av et utviklingsarbeid er et annet viktig bidrag i forhold til erfaringsspredning og kunnskap om konteksten ideen er gjennomført i, og som styrker behovet for større bevissthet rundt bruk av andres og hverandres erfaringer. Denne redegjøringen om erfaringer og hvordan dra nytte av dem mener vi forklarer og forsvarer hvorfor det er valgt en fjerde fase i arbeidet med implementering.

### **3.5.7 Translatørkompetanse og begrepet “duganes leder”**

I en implementeringsprosess viser en konkret modell fasene og sammenhengen mellom dem. Strategiene gjennom fasene som operasjonaliseres til tiltak og handling skal føre fram til endring i praksis. Leders kompetanse til å lede prosessen er spesielt viktig. Kjell Arne Røviks(2007) begrep “*duganes leder*” beskriver et sett “*dyder*” som en leder av en utviklingsprosess bør besitte og knytter begrepet til translatørkompetanse som en kritisk viktig ressurs. Begrepet en duganes leder inneholder et sett dyder som Røvik beskriver som kunnskap, mot, tålmodighet og styrke. Egenskapene knyttes til det å være en god oversetter av praksiser eller ideer knyttet til utvikling i egen organisasjon. Dette kan forstås slik at leder må ha inngående kjennskap til det som skal overføres og oversettes, konteksten det oversettes fra og konteksten den overføres til. En slik kjennskap kan gi innsikt om hvordan leder kan “*hente*” ut viktige element fra en kontekst og hvordan materialisere og introdusere dette i egen skolekultur. Det viktige er at leder kan kombinere kunnskap om både avgiver- og mottakerkonteksten. En utviklingsside skal tilpasses og gi mening i en ny kontekst. Det å kopiere en vellykket og dokumentert praksis kan anses som lite risikofyllt, men det kan være behov for å legge til, endre på eller trekke fra elementer. I denne delen av prosessen mener Røvik at leders mot til å gjøre nødvendige endringer i forhold til egen organisasjon er vesentlig for å utvikle engasjement og motivasjon hos deltakerne. Tålmodighet er en egenskap som gir leder tid og rom til å prøve ut og bruke tid både på innhold og i utvikling av gode interaksjon med deltakerne. Tålmodighetsbegrepet ligger implisitt i å lykkes med systematisk arbeid over tid.



## 4. Metode

I kapitlet skal de ulike metodiske tilnærmingene som er brukt i forskningsarbeidet synliggjøres og beskrives. I dette empiriske studiet er hovedmålet å undersøke og forhåpentligvis avklare noen faktiske forhold om hva som er gode strategier å velge for en leder i initieringsfasen i et utviklingsarbeid i skolen. Formålet og problemstillingen er redegjort for i tidligere kapitler og vil danne grunnlag for forskningsmetoden som her blir presentert. Det redegjøres for valg i forhold til forskningsmetode, utvalg, innsamlingsmetode, databehandling og en analysestrategi av både egne data og data knyttet til prosjektet. Redegjørelsen er viktig for å informere om undersøkelsesopplegget, det metodiske grunnlaget og grad av nøyaktighet og gyldighet i undersøkelsen. I den grad resultatene skal kunne brukes videre må deres gyldighet vurderes som grunnlag for handling (Grønmo, 2004)

### 4.1 Begrunnelse for valg av kvalitativ forskningsmetode

I dette forskningsarbeidet er det valgt en kvalitativ forskningsmetode som begrunnes med forskningens formål og problemstilling med et ønske om utdypende og nyanserte svar med få enheter hvor informantene og deres synspunkter fortolkes på et bredt grunnlag og i lys av en større sammenheng. Det som skiller kvalitativ- fra kvantitativ metode er nettopp antall enheter og datamaterialet. En kvantitativ metode er basert på tallmateriale, beskriver virkeligheten i tall og tabeller og krever et relativt stort antall enheter. Ved å velge case som forskningsdesign får vi en mer intensiv og detaljert studie av analyseenheter som sammenlignes(Grønmo, 2004). Case er et design som bygger på tekstdata fra intervju og observasjon som datainnsamlingsmetode og som kan hjelpe oss i å gi utvalget en stemme og tolke kulturelle aspekter. I studiet vil en kvalitativ forskningsstrategi gi den fleksibiliteten som er ønskelig for å kunne delta aktivt i innsamling av data og få dypere kunnskap om hvilken betydning skolelederens valg av strategier har for utviklingsarbeidet det forskes på(Kleven, 2011). Vi som forskere blir selv viktige aktører

som skaper nærhet til informantene og samtidig sikres informantenes historier på en kontrollert og detaljert måte. En strategi er å forstå de empiriske funn, opptatt av meningen, og til dels kunne se sammenhenger som kan gi forklaringer som implikasjoner for utvikling.

Det tilstrebes en hermeneutisk tilnærming. Denne fortolkningen bygger på, som tidligere nevnt, egen forståelse fra ståstedsanalysen i forkant av prosjektet KLL og prosjektets foreløpige resultater ved en kvalitativ underveisevaluering. Videre omfatter førforståelsen av informantens utsagn, egne betraktningsmåter og erfaringer knyttet til egen praksis. Det ses til resultater fra tidligere forskning, faglige begreper knyttet til studiet, og valgt teoretisk referanseramme i forskningsarbeidet. Dette er i tråd med intensjonen og meningen i hermeneutisk studie basert på grunnleggeren Wilhelm Dilthey(1833-1911) og Hans-Georg Gadamer(1999) som er referert hos Grønmo (2004).

Ved å bruke egen førforståelse bevist som et viktig grunnlag for forstå informantene, deres handlinger og handlingens meninger som uttrykkes, kan det samtidig gi forståelse i en mer omfattende helhet. Med det menes den konteksten informantene er en del av og den situasjonen eller prosessen handlingen foregår i. Som forskere er det viktig at vi ikke blir ledet av egen forståelse og legger egne verdier og holdninger til grunn for de resultater som fremkommer.

#### **4.1.1 Forskningsmetode i ståstedsanalyse og underveisevaluering**

I oppstart av prosjektet KLL ble det gjennomført en kartleggingsundersøkelse, senere kalt ståstedsanalysen, som ble utført på syv videregående skoler i Hedmark. Hensikten med undersøkelsen var å peke på noen områder der skolen enten har kommet positivt ut, eller der det kan indikere utfordringer og potensielle forbedringsmuligheter. Metoden som ble valgt er en kvantitativ tilnærming med spørreundersøkelse som innsamlingsmetode og utvalget var alle skolens lærere, det vil si nært opp til 600 informanter. Undersøkelsen ble gjennomført på den enkelte skole anonymt ved hjelp av et digitalt spørreskjema og oppdraget ble utført av Conexus. Indikatorene i undersøkelsen er knyttet til tema lærerne skal jobbe med i egen pedagogisk praksis knyttet til forskningsbasert kunnskap. Innenfor hvert tema var det et sett med spørsmål, tilsammen elleve. Deltakerprosenten var på 81,5

% som anses som god og gir et generelt bilde av skolene utfra de svarene informantene har gitt. Videre ble det utarbeidet en ståstedsanalyse med en påfølgende rapport.

Kartleggingen skal gjentas ved prosjektets slutt for å kunne måle eventuell utvikling.

Ståstedsanalysen er en del av vårt bakgrunnsmateriale for utarbeidelse av intervjuguiden, er aktivt brukt i analysen og i drøftingsdelen.

Underveisevalueringen ble gjennomført i regi av Høgskolen i Hedmark i KLL1 skolene i 2012. Evalueringens problemsstilling var; *Hvilke erfaringer er gjort i forhold til tilslutning til prosjektet, gjennomføring av prosjektet og eventuelle resultater?* Det ble valgt en kvalitativ tilnærming med bruk av intervju som innsamlingsmetode. Intervjuene ble gjennomført som gruppeintervju i fokusgrupper av lærere og individuelt på skoleleder og skolekoordinatornivå. Utvalget var på til sammen 32 informanter, fire skoleledere, fire skolekoordinatorer og 24 lærere. For å skape en validitet bygger de spørsmålene i intervjuguiden til prosjektbeskrivelse og målene for prosjektet. Spørsmålene som stilles er like på begge nivåer og er speilende. Underveisevalueringen er på lik linje med ståstedsanalysen et viktig grunnlag ved utarbeidelse av vår intervjuguiden, ved analyse og drøfting av resultater i forskningsarbeidet.

## 4.2 Utvalg

Formålet med denne undersøkelsen er å få mest mulig kunnskap og økt forståelse om skoleleders valg av strategier som kan føre til endring av praksis. I kvalitative studier dreier det seg mer om overførbarheten av den kunnskapen og forståelsen til andre grupper som oppnås gjennom studiet snarere enn mulighet for generalisering.

I undersøkelsen er populasjonen lærere og ledere i videregående skoler i KLL1, med ståstedsanalyser og underveisevaluering som forskningen tar utgangspunkt i. To av de fire videregående skolene er enheten i denne undersøkelsen. Utvelgelsen er gjort med ønske om å få et variert utvalg av populasjonen, en såkalt skjønnsmessig utvelgelse som er mye brukt i kvalitativ forskning. Utvelgelsen er gjort strategisk med ønske om å ha en enhet som har en del til felles, men også ulike erfaringer innen dette forskningsfeltet. Gjennom prosjektleders erfaringer i et samarbeid med både skolene og faglig ansvarlige ved

Høgskolen i Hedmark, data fra underveisevalueringen og ståstedsanalyser som tidligere er beskrevet, er det valgt to informantskoler som kan forstås forskjellige. Dette kan styrke resultatene med å vise samsvar eller manglende samsvar, noe som kan gjøre undersøkelsen mer interessant.

Gjennom erfaring og underveisevaluering av prosjektet har deler av den valgte enheten lykkes noe mer i det aktuelle prosjektet mens den andre gruppen ser ut til å ha lykkes i mindre grad. Det søkes utdypende kunnskap om hva ulikhetene skyldes. Dette har veiet tyngre en skolens størrelse, programområde, geografisk og bygningsmessige rammer. Skolene er til dels forskjellige med ulikt utdanningstilbud, plassert i by og land men er middels store og med lange tradisjoner for utdanning.

#### **4.2.1 Presentasjon av skolene**

Skole A er en byskole med ca. 500 elever. Skolens tilbud av utdanningsprogram er i hovedsak studiespesialisering og studieforberedende program, påbyggtilbud for generell studiekompetanse, og et yrkesfaglig tilbud. Skolen har historisk sett vært preget av et akademisk miljø og ligger sentralt i en by. En hoveddel av lærerne er lektorer med ren akademisk bakgrunn. Skolens tradisjonelle akademiske tilbud tiltrekker seg elever med høyt mestringsnivå.

Skole B er en skole med lange tradisjoner beliggende rett utenfor en av byene i Hedmark. Den ble etablert som en viktig utdanningsinstitusjon knyttet til næring i Hedmark. Elevtallet er ca. 350. I tillegg til yrkesfaglige utdanningsprogram har skolen tilbud om påbygg til generell studiekompetanse. Det er et flertall yrkesfaglige lærere og skolen. Skolen har over tid utviklet tilbud i forhold til utviklingen i næringen og elevene rekrutteres fra store deler av Hedmark.

Samlet enhet på begge skolene er på ca. 11 informanter som kan gi informasjon om feltet slik at det oppnås helhetlig og utdypende forståelse av initieringsfasen og dens betydning for endring i praksis. Informantene er på to nivåer i skolene; skoleleder og lærergruppekoordinatorer, siden kalt lærergruppe. Fokusgrupper som det refereres til i teksten består av 4-5 koordinatorer fra ulike lærergrupper. Lærergruppekoordinatorene er tildelt rollen eller tatt eget initiativ til å koordinere en lærergruppes arbeidet i prosjektet.

Hvorfor det er valgt fokusgrupper begrunnes med at det er ønskelig med diskusjoner av et avgrenset tema og dra fordeler av interaksjonsdata som metode. Med det menes at deltakerne i en gruppe diskuterer et avgrenset tema i intervjusituasjonen. Det kan være en fordel å samle informanter i grupper da de gjennom interaksjon påvirker hverandre til å snakke. De utfyller hverandre og kommer på andre viktige synspunkter ved å høre på andre, samtidig som det ofte kommer frem motsetninger og uenigheter som danner grunnlag for nye meninger og kunnskap. Ulempen her kan være at enkelte informanter kan ta styringen i hva som blir sagt og ikke alle tørr være helt ærlige. Med denne kunnskapen la vi opp til at en av oss hadde rolle som intervjuer og en som observatør slik at vi kan fange opp hvordan konteksten skaper meninger (Larsen, 2007).

Rektor som formell leder ble intervjuet individuelt for å gi en dypere kunnskap om leders translatørkompetanse og valg av strategier. Begge lederne har solid skolebakgrunn med mange år i lederrollen.

Informanter	Metode	Tidspunkt	Skole 1	Skole 2
En fokusgruppe med 4-5 gruppekoordinatorer (lærere)	Gruppeintervju	Vår 2012	x	x
Skoleleder	Samtaleintervju	Vår 2012	X	X

*Tabell 2. Tabellen viser intervju med til sammen 2 skoleledere og 2 fokusgrupper.*

### 4.3 Innsamling av data

For å få relevant informasjon i forhold til problemstilling og samtidig sikre høy validitet benyttes flere innsamlingsmetoder som intervju, observasjon, lyd og refleksjonsnotater. Observasjons- og refleksjonsdataene kan benyttes i drøftingen for å styrke tolkninger.

### 4.3.1 Intervjuguide

Det ble utarbeidet en intervjuguide med bakgrunn i det nevnte prosjektet og resultatene fra prosjektets kvalitative underveisevaluering og ståstedsanalysen. Intervjuguiden ivaretar temaet det skal forskes på og er utarbeidet etter Thor Arnfinn Klevens definisjon på begrepsoperasjonalisering.

Begrepsvaliditet betyr i følge Klevens(2011) perspektiv å finne indikatorer som i praksis dekker de teoretiske begrepene. Å operasjonalisere begrepet implementeringsstrategi, avgrenset til initieringsfasen, også kalt forberedelsesfasen, krever først at man definerer strategier kan bety i dette forskningsarbeidet. I dette arbeidet ses det spesielt til to forskere og deres perspektiv, M. Fullan(2007) og K.A. Røvik(2007). I disse perspektivene presenteres strategier som forstås som viktige for å lykkes med implementering av en ide. Strategiene er brukt som utgangspunkt for utvikling av indikatorer i intervjuguiden. Selv om Kleven sier det er umulig å finne observerbare indikatorer som dekker et teoretisk begrep fullt ut, og ikke er smittet av andre begrep, vurderes det slik at indikatorene dekker viktige strategier i nevnte fase, og at det er godt samsvar mellom det teoretiske begrepet og de operasjonaliserte begrepene, som indikerer at begrepsvaliditeten er god.

Begrepsvaliditeten påvirker forskningsarbeidets validitet. Målingsproblemet i empirisk forskning er å komme fram til og bruke indikatorer som kan representere de teoretiske begrepene (Kleven, 2011) Se kapittel 6.9, kritikk av egen forskning.

Intervjuguiden ble utarbeidet og tilpasset til de nivåene informantene arbeider innenfor og er speilende. Det vil si at det stilles like spørsmål til lærergruppene og leder for å se om erfart praksis samsvarer.

Kommunikativ validitet er en validitetsform som bygger på dialog og diskusjon mellom oss forskere og andre aktører om materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingen(Grønmo, 2004). I prosessen med undersøkelsen er det gjennomført regelmessige diskusjoner internt i organisasjonen og med eksterne aktører som er involvert i prosjektet. I tillegg har det vært god dialog med veileder i arbeidsprosessen. Ved å være bevist på denne formen for validitet i forskningsarbeidet er det mulig å se eventuelle svakheter og problemer som dukker opp underveis. Gyldigheten blir mer tilfredsstillende.

Det ble gjennomført en testspørking på en testperson i egen organisasjon før intervjuene skulle gjennomføres ved skolene, dette for å kvalitetssikre spørsmålene og skape en bevissthet rundt interaksjonen mellom intervjuer og informant. Interaksjonen må brukes bevisst slik at det ikke blir en feilkilde, men bygger på gjensidig respekt, nysgjerrighet og en felles interesse for emne og for hverandre. Både informantene imellom og mellom informanter og intervjuer. Spørsmålene ble ikke sendt til informantene i forkant av intervjuet. Informantene mottok et informasjonsskriv (vedlegg 5.) hvor formål med forskningsarbeidet ble presentert i tillegg til metode, bruk av informasjon, taushetsplikt, frivillighet og lignende. Ved oppstart av intervjuene skrev alle informantene under på at de hadde lest informasjonsskrivet og godkjente de krav og forutsetningene som ligger til grunn for forskningsarbeidet.

### **4.3.2 Gjennomføring av intervju**

Innledningsvis er det viktig å presisere at intervjuene ble gjort to og et halvt år etter at initieringsfasen ble gjennomført. Informantgruppen på skole B var delvis uforberedt på intervjuet, noe som kan ha påvirket svarene noe.

Intervjuene startet med en innledende del om anonymisering, gjennomføring av intervjuet og rollebeskrivelser med begrunnelse for de valg som ble gjort. Videre ble det redegjort for spørsmålstyper i intervjuet. Det ble presisert hvilken fase i prosjektet spørsmålene var knyttet til. Informantene ble oppfordret til å svare så ærlig som mulig og la være å svare hvis de opplever spørsmålene vanskelige enn å svare noe som kan være fordelaktig for informanten eller for forskerne. Informantene ble oppfordret til å bruke pronomenet jeg i stede for oss/vi, det gjør at informantene selv må stå til ansvar for det som blir sagt og at svarene ofte blir mer reflekterte. Det vil styrke informantens troverdighet og øke validiteten på dataene. For andre kan dette bli vanskelig fordi det oppleves for personlig. Gruppeintervju er en nokså vanlig metode for innsamling i kvalitativ undersøkelse som gir mulighet for kollektive meninger eller latente meninger. Mange mener det er lettere å få folk til å snakke om ting når de er samlet, de utfyller og supplerer hverandres utsagn.

Intervjuguiden har seks temaer og til sammen syv åpne spørsmål. Det er et ønske om at informantene skal få snakke fritt. Ved flere anledninger ble det stilt oppfølgingsspørsmål for utdyping og korreksjon. Med en fleksibel prosess gis det muligheter for korrigerende og

utdyping underveis slik at vi som forskere får en bedre forståelse av tema og bidrar til mer valid informasjon slik vi ser det. Intervjuene ble utført på den enkeltes skole i kjente og trygge omgivelser for informantene.

Forskere må være tydelig på sine roller i en intervjusituasjon og hvordan de kan påvirke informantenes fortellinger. Det kan være vanskeligere å være ærlig når en intervjuer sitter rett foran deg, enn hvis du sitter med et avkrysningsskjema hvor du kan være anonym. Dette kan være en av ulempene med en kvalitativ metode, at metoden kan påvirke intervjuresultatet, men det kan også oppfordre til mer nøyaktighet og utfyllende svar.

For å skape tillit til informanten, mener Møller (2004, s. 35) *“det er viktig å komme på innsiden av fortellingene”*. For å få innsiden av fortellingene viser Møller til forskning hvor de intervjuet ledere flere ganger over en lengre tidsperiode, noe det ikke er mulig å gjennomføre i denne undersøkelsen. Det er fordeler med å ha eget virke hos skoleeier gjennom endel år. Det gir kjennskap til skolene og skolelederne fra tidligere arbeid og mange års erfaring med utvikling og endringsarbeid i skolesektoren. I følge Grønmo(2004) er kompetansevaliditet en type vurdering som er vanlig i kvalitative data. Med kompetansevaliditet menes forskernes kompetanse på det aktuelle forskningsfeltet. Høy kompetanse på feltet når det gjelder erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til type datainnsamling, fører til større mulighet for høy validitet på det innsamlede materialet(Grønmo, 2004).

Det kan føre til en forutinntatthet ved at en av forskerne har relasjoner til noen informanter fra tidligere arbeid og i det aktuelle prosjektet. Det er utvist varsomhet på dette under intervjuet, analysen og ved drøftingen slik at det ikke legger føringer for tolkning av data. Med bakgrunn i disse faktiske forhold ble vedkommende valgt til å være observatør fordi studenten i forskningsarbeidet er prosjektkoordinator hos skoleeier og inntok derfor en mer anonym rolle som observatør med mulighet for oppfølgingsspørsmål.

### **4.3.3 Observasjon**

Observatørrollen kan være strukturert og ustrukturert som et intervju. Valg av rolle bør velges etter hva hensikten med observasjonen skal være. Hensikten med observasjon i intervjugjennomføringen var å danne seg et helhetsbilde i forhold til formålet med



undersøkelsen. Valget ble derfor en ustrukturert observasjon for å kunne være åpen på det som kan være interessant i forhold til formålet. Det ble ikke avtalt regler for observasjonen, men redegjort for hva rollene som observatør og intervjuer ville innebære. Dette ble begrunnet. Kriterier for hva som er interessant i forhold til formål er ofte implisitt, og det må gjøres valg underveis i intervjuet. I dette forskningsarbeidet er formålet å få kunnskap og forståelse for leders valg av implementeringsstrategi avgrenset til initieringsfasen, operasjonalisering av strategier og hvilken betydning det har for gjennomføringsfasen og endring av praksis. Gjennom intervjuene ble det søkt kunnskap om sammenhengen i informantenes forståelse av og erfaringer med denne fasen. Som observatør var det viktig å unngå fortolkning av iaktakelsene noe Kleven i sin bok fra 2011 mener er nesten umulig da enhver observasjon raskt registreres som tolkning. Observasjonsnotatene vil kun tas i bruk for å styrke eller for oppklaring av meningsinnhold. Ulempen med observasjon er at informantene kan oppleve det kunstig eller ubehagelig. I og med at observatøren var godt kjent med deltakerskolene, mange av lederne og lærerne ble det valgt åpenhet om observasjonen. Likeledes ble det informert om at en deltakende observatør også kan delta utover å observere som å stille oppfølgingsspørsmål, noe som ble gjort i liten grad.

I et intervju forutsetter man at det gis ærlige svar. Observasjon kan endre atferd, men det kan også skjule seg intensjoner bak en atferd som kan komme fram gjennom observasjon. Ut fra denne forståelsen ble det valgt både intervju og observasjon.

Forsker nummer to har ikke vært direkte involvert i prosjektet og hadde rolle som intervjuer og stilte alle hovedspørsmål og holdt tråden i samtalen. For å få en mest mulig troverdig informasjon og god kvalitet på dataene benyttet vi oppfølgingsspørsmål for kontinuerlig og kontrollere den informasjonen som ble gitt. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og slik sett sikrer vi påliteligheten i det som blir sagt.

*“Med bruk av ulike metoder i samme undersøkelse vil eventuelle svakheter ved den ene oppveies av styrken ved den andre”* (Larsen 2007, s. 27). Ved at det etter hvert intervju ble reflekterte over hva som var observert og at det var sammenfallende oppfatning av situasjonen, vil observasjon som metode være med på å styrke påliteligheten i oppfatninger av informantenes utsagn og intervjusituasjonene. Det er lagt nøyaktighet til

grunn gjennom hele prosessen. Så langt det er mulig er intervjuene gjennomført på samme måte på begge skolene. I følge Larsen (2007) er nøyaktighet og bruk av observasjon med på å styrke reliabiliteten ved at dataene blir mer pålitelig.

#### **4.3.4 Samtaleintervju**

Samtaleintervjuene med de to rektorene ble gjennomført individuelt. Det begrunnes med et ønske om at informanten skulle få rom og mulighet til å snakke fritt samtidig som samtalen ble styrt med oppfølgingsspørsmål for å strukturere og få relevante svar til forskningsspørsmålet. Det var viktig å få frem informantens erfaringer og egne opplevelser, at informanten fortalte sin historie mens intervjuene ble tatt opp på lydbånd for å sikre data. Uavhengig av metode er spørsmålene som stilles i intervjuet avgjørende for resultatet mens observasjon og refleksjon kan gi nyttig tilleggsinformasjon for å kunne tolke utsagn og helhet (Kleven, 2011). Samtaleintervjuene hadde en varighet på henholdsvis 40 og 30. min.

#### **4.3.5 Gruppeintervju**

Gruppeintervjuene hadde en varighet på henholdsvis 60 og 45. min. Informantene satt rundt et bord med nummererte plasser. Det var viktig at de i samtale rundt spørsmålene brukte nummer fremfor navn for å ivareta anonymiseringen. Intervjuet var todelt. Først ble det stilt spørsmål til alle informantene etter nummer rundt bordet, en såkalt runde før ordet var fritt. Etter runden kunne informantene komme med tillegg, rettelser og kommentarer til hverandres utsagn. Dette fungerte godt og i etterkant er det lett å skille de ulike svarene fra hverandre. Etterkant av hvert intervju gjorde intervjuer og observatør en refleksjon hvor inntrykkene ble gjennomgått og skrevet ned for videre drøfting. Inntrykket var at informantene opplevde spørsmålene forholdsvis like, noe som ble synliggjort gjennom mange gjentakelser eller at svarene passet bedre til andre spørsmål. Ved flere anledninger ble samtalen styrt tilbake til den ønskede fasen. Det ble redegjort for årsaken til dette.

Første gruppeintervjuet gikk som planlagt, alle spørsmålene ble besvart av alle bortsett ifra en av informantene som ikke ønsket å svare på spørsmål 2, Introduksjon av prosjektet.

Informantene valgte å si seg enig i det de andre hadde sagt uten tilleggs informasjon i noen spørsmål. Etter intervjuene på skole A brukte ble det reflektert over intervjusituasjonen, våre roller og hvilke svar informantene ga med bakgrunn i spørsmålene. Erfaringene ble brukt til å forberede intervjuene på skole B som skulle gjennomføres dagen etter. I etterkant av gruppeintervjuene på skole A fikk vi tilbakemelding fra en av informantene som opplevde spørsmålene som *“styrt og førende”*. Kleven(2011) sier at ledende spørsmål kan påvirke svar og øker sjansen for bestemte svar. Spørsmålsformuleringene i vår intervjuguide ble vurdert på nytt for å forstå hvorfor de ble opplevd var som beskrevet. Informanten ga ingen forklaring på hva som gjorde spørsmålene *“styrt og førende”*, og ønsket ikke svarene sine fjernet. Henvendelsen skapte usikkerhet rundt intervjusituasjonen som var gjennomført, spørsmålene og situasjonen ble gjennomgått flere ganger. Det ble sendt et skriftlig svar hvor informanten fikk en forklaring og begrunnelse for valg av spørsmålstype og at leder fikk tilsvarende spørsmål for å speile svarene. Videre ble det forklart at spørsmålene var knyttet til initieringsfasen og at det var i denne fasen det ble søkt svar og forståelse i henhold til forskningsspørsmålet, og dermed kunne oppfattes som styrt. Vi fikk ingen flere tilbakemeldinger fra skolen etter dette.

I skole B måtte gruppeintervjuet utsettes til dagen etter planlagt tidspunkt. Det hadde oppstått misforståelser grunnet manglende informasjon fra ledelsen som hadde ansvaret for å forespørre og informere gruppekoordinatorer. Det var kun to informanter som dukket opp av det ønskelige antallet 4-5 stk. Ved oppmøte neste dag kom det helt nye informanter som var kalt inn på kort varsel slik vi forsto det. To av informantene hadde ikke vært deltakere i prosjektets initieringsfase og var derfor ikke aktuelle. Flere av informantene hadde ikke lest informasjonsskrivet og ble derfor bedt om å lese det før de skrev under og godkjente det. Informantene var lite informert om hva de skulle delta på og trodde det var i regi av skoleeier og prosjektkoordinator, noen av informanter var ikke lærergruppekoordinatorer slik vi ønsket. De var tydelige på at den fasen vi spisset spørsmålene til var langt tilbake i tid, og at de var usikre på om de husket. Intervjuet ble gjennomført i tråd med planen og på samme vis som det første gruppeintervjuet. Spørsmålene ble stilt til hver enkelt og de kommenterte hverandres utsagt noe. Ved transkribering var noen av utsagnene vanskelige å skille fra hverandre, hvem som hadde sagt hva og de brukt hverandres navn ved flere anledninger isteden for nummer.

Informantene var svært forskjellige, noe som gjenspeiler svarene de gav. Utover i intervjuet ble svarene mer utfyllende tydeligere knyttet til prosjektet. Det kan forstås slik at det var manglende informasjonen i forkant, noe som gjorde at de ikke var forberedt på situasjonene. Det kan ha ført til mye usikkerhet hos informantene. Ved flere anledninger ble informantene minnet om at intervjuet ikke var en del av KLL prosjektet, men at det var studenter som forsket på en spesiell fase i et utviklingsarbeid for å se på dens betydning for endring i praksis, og brukte prosjektet som utgangspunkt for undersøkelsen.

Intervjuer avbrøt informantene i liten grad, ordet fikk flyte fritt kun styrt av tema og spørsmål. Det var bevissthet på at informantene skulle påvirkes minst mulig og samtalen ble styrt tilbake til ønsket tema med oppfølgingsspørsmål på en oppmuntrende og bekreftende måte. På skole B avbrøt informantene i gruppen hverandre noe. Utsagnene var i stor grad sammenfallende.

Det som gjenspeiler alle de fire intervjuene er at de heller enn å snakke om initieringsfasen ville snakke om gjennomføringsfasen, hvilke utfordringer de hadde møtt på underveis og hvordan de ulike aktørene i prosjektet hadde utført sine oppgaver. Det ble derfor intervjuers oppgave å styre tema tilbake til den aktuelle fasen gjennom hele intervjusituasjonen. Med tanke på formålet med undersøkelsen kan svarene som omhandler erfaringer i gjennomføringsfasen være nyttige i drøfting av resultatene for å få en dypere forståelse for hvordan aktiviteter i forberedelsesfasen kan påvirke gjennomføringsfasen.

Svarene på spørsmålene i intervjuguiden ble oppfattet som ærlige hvor mange svar var sammenfallende mellom lærergruppene. Ved speiling kan det forstås slik at fasen var uklar på begge nivåer og lærer informantene viste usikkerhet i forhold egen rolle, noe som belyses i drøftingsdelen.

## 4.4 Bearbeiding og analysestrategi

Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd og sendt direkte til en som tok oppdraget med å transkribere alle intervjuene for oss. En tredje person ble spurt om å foreta transkriberingen på bakgrunn av flere faktorer. Transkribering betyr å gjøre klar materialet fra intervjuet for analyse, fra muntlig tale til skriftlig tekst. Som Kvale sier er "*transkripsjon*

---

*kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form*” (Kvale, 2001, s. 102). Den som fikk oppdraget hadde klare nedskrivingsinstrukser å følge i arbeidet. Hele opptaket ble ordrett nedskrevet med tall og fargekoder for å skille tydelig på hvem som sa hva og for ikke å blande svarene. Men kremt, sukk og andre lyder ble utelatt så lenge det ikke var midt i en setning og et utsagn. Det viktigste var at meningene i utsagnene ble opprettholdt og ingen påvirket utsagn under bearbeidingen. På denne måten sikres påliteligheten og nøyaktigheten i datamaterialet. Lydopptak gir et utolket grunnlag. Opptakene slettes i det undersøkelsen er gjennomført og godkjent. Transkripsjonen vil bli brukt der det er i tvil om utsagn, ved behov for å referere utsagn, eller det er behov for en bedre sammenheng for å tolke og analysere. Hvis det er hensiktsmessig kan observasjonsnotatene anvendes for å styrke utsagn i intervjuene.

Fokuset var analyse av meningsinnholdet og det ble valgt en analysemodell som tar utgangspunkt i Johannessen og Tuftes (2002, s. 112) tilnærmingemetode for analyse av meningsinnhold.

Nedskrevet datamateriell ble grundig gjennomgått av begge forskerne. Det ble gjort en datareduksjon for å fokusere det som belyser problemstillingen i undersøkelsen. Ved å bruke en datamatrise ble det gjort en grovkoding av resultatene, dette for å få en helhetlig analyse på relevant data. Kodene er klassifisert i tema fra intervjuguiden og materialet sorteres etter disse kategoriene og skole. Dette var et godt hjelpemiddel for å sette seg grundig inn i materialet og ga et overblikk over informasjonen som gjorde det lettere å sammenligne. I denne fasen er det viktig å komprimere, systematisere og ordne materialet slik at det kan analyseres.

Videre i analysearbeidet ble det gjort en delanalyse med finkoding hvor kodene ble klassifisert etter hvilke strategier en leder bør velge for å lede et utviklingsarbeid med mål om å endre praksis. Disse strategiene er indikatorer på hva en leder må velge av gode strategier og tar utgangspunkt i Røviks(2007) teori om den *“duganes leder”* og M.Fullans(2007) teoriperspektiv på hvilke strategier en leder bør ha for å lede initieringsfasen på en god måte. Se tabell i kapittel 5.8.

Tabellen har informasjon til å kartlegge mønstre, tendenser og se sammenhenger. Vi vil pendle mellom helhet og del i en presentasjon og analyse av resultater samtidig. Resultatene vil bli presentert skolevis.

## 4.5 Kvalitet i forskningen

Som studenter i samfunnsvitenskapelig forskningsstudie er vi opptatt av å fremstå med pålitelighet når det gjelder hvilke data som brukes, måten de blir samlet inn på og hvordan de bearbeides i etterkant. Målet med en slik fremgangsmåte er å gi leseren en grundig beskrivelse av alle ledd i prosessen slik at vi fremstår så pålitelighet som mulig. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste(NSD) som formidler saker for personvernombudet for forskning godkjente intervjuguiden, intervju- og innsamlingsmetoder. I dette forskningsarbeidet er det tatt i bruk ulike kvalitative metoder for å kunne gi god innsikt og helhetlig forståelse ved å samle inn ulike data i forskningsspørsmålet. Å kryssjekke resultater med andre datakilder som gjøres med bakgrunns materialet som forskningen bygger på gir en triangulering av data. Trianguleringen gjøres ved å samle ulike informasjon og metoder for å bestemme den presise meningen og gyldigheten i følge Kvale(2001). I forberedelse til intervjuene ble det gjennomført et testintervju med en annen masterstudent som ikke er involvert i undersøkelsen. Hensikten var å prøve ut den innledende delen og spørsmålene i en revisjonsprosedyre der eksterne er med og vurdere selve intervjuet.

De vesentlige dataene er samlet inn systematisk og med en grundighet som er i tråd med god forskningsskikk. Ved å få en tredjeperson til å transkribere slik at dataene ikke blir gjenstand for tolkning og utvelgelse før koding og analyse. Ved å ha en klar analysestrategi og bruke en anerkjent analysemodell førte til at analysen av data ble grundig og systematisk utført. Dataene ble gjennomgått flere ganger, en og en og sammen. Innholdet er vurdert tilnærmet likt, noe som fører til en mer stabil prosess og en mulig ekvivalens slik vi ser det. (Grønmo, 2004).

Kvaliteten på datamaterialet må bygge på vitenskapelige prinsipper for sannhetsforpliktelse og logisk drøfting, hvis utvelging av enheter og informasjonstyper som

innsamling av data er gjennomført systematisk og forsvarlig. Det er i tråd med de forutsetninger og fremgangsmåter som er i samfunnsvitenskapelige undersøkelsesmetoder for at den skal være god (Grønmo, 2004). Er disse forutsetningene oppfylt på en god måte forstås det slik at det er høy kvalitet på materialet.

Det er to viktige kvalitetskriterier, reliabilitet(pålitelighet) og validitet(gyldighet).

#### **4.5.1 Reliabilitet**

Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet. Reliabiliteten avhenger av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet, og hvordan datainnsamlingen blir gjennomført. God reliabilitet er lite påvirket av tilfeldig målingsfeil. Det er vanskelig å forhindre målingsfeil i en kvalitativ studie ettersom de fleste begreper ikke er målbare i følge Kleven(2011). Men ved en transparent prosess kan leseren selv vurdere påvirkninger, tolkninger og valg som er gjort av forsker. På denne måten blir målingsfeil synliggjort og kontroll av kunnskapsproduksjon kan gjennomføres på alle stadier. Vanligvis vektlegges to typer reliabilitet – stabilitet og ekvivalens

Stabilitet er grad av samsvar mellom data om samme fenomen som er samlet inn ved hjelp av samme undersøkelsesopplegg på ulike tidspunkter. Vi finner samsvar mellom våre data og de data i den kvalitative underveisevalueringen gjort av høgskolen.

Ekvivalens bygger på sammenligning av data basert på samme undersøkelsesopplegg, men samlet inn av ulike observatører, ulike intervjuere, ulike kodere eller ulike forskere. Med bruk av data fra andre forskere som undersøker samme fase og samme nivå på informanter? innenfor samme prosjekt, slik det er gjort i utarbeidelsen av intervjuguiden i denne undersøkelsen, er det et grunnlag for å sammenligne svarene slik vi forstår det.

#### **4.5.2 Validitet**

Validitet betyr gyldighet, og i en vid forståelse innebærer det i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Denne undersøkelsen bygger på casestudier forankret i en hermeneutisk forskningstradisjon som innebærer at gyldighet må sikres på ulike måter.

Hva som er tilfredsstillende validitet i samfunnsvitenskapelig forskning finnes det ikke noen enkle kriterier på og det er heller ikke mulig å måle og teste validitet på en presis måte. Men ved å benytte Kvaless validering med stadiene tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering blir validiteten vurdert systematisk og kritisk drøftet gjennom hele forskningsarbeid med vekt på det som er mest relevant for undersøkelsen samtidig som vi har sammenlignet data om samme fenomen. Det er en god teoretisk forankring og et logisk forhold mellom teori og problemstilling slik vi ser det. Det vises til Fullans teori (2007) om implementering, som belyser de strategier og faser som en implementeringsprosess bør inneholde for å lykkes i et utviklingsarbeid og det redegjøres for begrepet skoleledelse knyttet spesielt til utviklingsarbeid og Røviks (2007) begrep *“duganes leder”* for å belyse til Røviks forståelse av nødvendig lederkompetanse i utviklingsprosesser i en organisasjon. Planlegging og gjennomføring av undersøkelsesmetoder er valgt ut i fra formål og emne som er å se på hvilken betydning skoleleders valg av implementerings-strategier har for skolens utviklingsarbeid. Ved å velge en kvalitativ metode med mulighet for utdypende og nyanserte svar kan det gi mer og viktig kunnskap om emnet. Intervjufasen ble planlagt grundig og systematisk, og gjennomført slik som ønsket med avvik på informantgruppen på skole B. Med en kontrollert bearbeiding av materialet forstår vi det slik at gyldigheten i arbeidet er god. Refleksjon om hvilke valideringsformer som er relevant har vært vurdert gjennom hele undersøkelsesprosessen. Ved å benytte en anerkjent modell som er konkret i kvalitetsvurdering har vært avgjørende for resultatets gyldighet. Målet er å gi en så grundig og god beskrivelse av resultatene slik at leseren også kan bedømme resultatet som valid.

## 4.6 Etikk

Som forskere er vi vitenskapelig ansvarlige og tar både forskningen og leserne på alvor ved å gjøre forskningsarbeidet så transparent som mulig. Etske vurderinger og spørsmål har vært en viktig del av forskningsarbeidet fra starten av. I følge Kvale (2001) er det tre etiske regler for forskning på mennesker: *“Et informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser”*. (Kvale, 2001, s. 66) Det er fulgt god forskningsetikk ved å informere informantene om de viktige sidene ved å delta i undersøkelsen og underskriving av en



samtykkeerklæring. Godkjenning av SND ble gjort av alle deler ved gjennomføring av intervju. Personvernombudet er informert slik at samtykket er skriftliggjort.

Konfidensialiteten er ivaretatt ved at personlig data ikke offentliggjøres og opptaksfiler og transkribert materiale oppbevares forsvarlig og slettes i etterkant. Personer og skoler er anonymisert ved at navn og forhold som kan spores tilbake til enkelt personer er omskrevet eller utelatt. Skolene og personene fikk fiktive bokstav- og nummerbenevnelse under intervju og analysedelen. Sitat fra enkeltpersoner vil bli korrekt gjengitt med nr. som illustrasjon. Det er lagt vekt på å være systematiske og grundige i behandling og bearbeiding av datamaterialet noe som gir materialet en verdi og er et viktig kvalitetsaspekt i studiet.

## 5. Datamaterialet.

Presentasjon og analyse av datamaterialet skal gi kunnskap om hvordan initieringsfasen er gjennomført og hvilke erfaringer ledere og lærergruppene har gjort. Vårt datamateriale er basert på intervju og observasjon og analyseres kronologisk etter indikatorene i intervjuet og skolevis hvor skole A er først. Spørsmålene til leder og lærergruppe er speilende.

Utsagnene markeres med innrykk og kursiv. Likeledes markeres deler av et utsagn med tre prikker, enten først, i, eller til slutt.

Det undersøkes om det er samsvar mellom leder og lærergrupper i den enkelte skolen. Til slutt sammenlignes likheter og ulikheter mellom skolene og lederne. Det gjøres en oppsummering av resultatene på begge skolene etter hver indikator.

Funn fra ståstedsanalysen og underveisevalueringen presenteres før vårt eget datamateriale.

Drøfting av resultatene opp mot teoriperspektiv gjøres samlet i kapittel 6.

### 5.1 Funn fra ståstedsanalyse og underveisevaluering

For å styrke validiteten i forskningen ser vi til en ståstedsanalyse som skolene gjennomførte ved oppstart av prosjektet KLL og en kvalitativ underveisevaluering av prosjektet utført av Høgskolen i Hedmark (Kostøl, Løken, Nordahl, Vigmostad, 2011) på i alt fire videregående skoler. Dette materialgrunnlaget ble brukt som bakgrunns materialet for utarbeidelse av intervjuguiden og trekkes inn i drøfting av resultater i vårt forskningsarbeidet.

#### 5.1.1 Ståstedsanalyse

For å redegjøre for styrker og svakheter i de aktuelle skolene vises det til ståstedsanalysen som ble gjennomført ved deltakerskolene ved oppstarten av prosjektet KLL.

Ståstedsanalysen som ble gjennomført i oppstarten av prosjektet KLL er en relevant analyse av informantskolene.

Kartleggingsundersøkelsen består av tre variabelgrupper. De er *skolens kultur, undervisnings innhold og arbeidsmåter og motivasjon, problematferd og frafall*. Innenfor variabelgruppene er det flere områder som samlet gir et bilde av skolens ståsted på det gitte tidspunkt.

Alle tre variabelgruppene er interessante i det å se styrker og svakheter på de to informantskolene. Vi ser spesielt til variabelgruppen **skolens kultur** som har områdene *lærernes trivsel, samarbeid, relasjon til elevene*. Dette begrunnes med at kulturen i den enkelte skole har en rekke sammenhenger sett som vesentlige for å forstå den virksomhet som foregår i skolen, og karakteriseres av skolens sosiale struktur, dens normer og oppfatninger. Resultatene fra vårt forskningsarbeid vil kunne styrke eller svekke påliteligheten.

Resultatene vises i en 500 poengskala der 500 alltid er gjennomsnittet av de skolene som det sammenlignes med, noe som gjør det lettere å vurdere sterke og svake områder. I denne beregningen er en forskjell på ett standardavvik det samme som 100 poeng. Dette gir et mer eksakt mål på forskjeller, enn kun å se på gjennomsnitt. Mellom skoler regnes en forskjell på +/-20 poeng å være så stor at den bør tas hensyn til. er den over +/-40 poeng , må den betraktes som markant.

I og med at skolene i vårt forskningsarbeid skal anonymiseres benevnes poengene noe upresist, men ikke så mye at det ikke har gyldighet i forhold til vårt forskningsarbeid.

Skole A's skår på *samarbeid i skolen* viser markant lavere skår enn gjennomsnittet. Lærerne har marginalt over 500 poeng på trivsel og mer enn 20 poeng under gjennomsnittet på området relasjon til elevene. Det kan tyde på at skolen har utviklingspotensialer innen områdene. Den relativt lave skåren på samarbeid mellom lærerne kan også ha en sammenheng med skåren på relasjon mellom lærerne og elevene. Lærerne vurderer dette mindre positivt enn lærere ved andre skoler.

Skole B har opp mot markant forskjell over gjennomsnittet på samarbeid i skolen, trivsel ligger på gjennomsnittet og i området relasjon til elevene har de poeng over markantgrensen. Skole B har en god samarbeidskultur der lærere samarbeider og trives og har en god relasjon til elevene. En slik samarbeidskultur har sammenheng med det å se

nytteten av å dele kunnskap og erfaringer, og å lære av hverandre, og er et godt utgangspunkt for stadig forbedringer og justeringer av praksis. Skolen har gode skår på mange av områdene, men noe svakt på ro og orden.

### 5.1.2 Underveisevaluering

Problemstillingen for evalueringen er: *Hvilke erfaringer er gjort i forhold til tilslutning til prosjektet, gjennomføring av prosjektet og eventuelle resultater?*

En intervjuguide ble utarbeidet på prosjektets målsetting med bakgrunn i prosjektbeskrivelsen, områder som skulle evalueres er:

- Tilslutning
- Støtte og oppfølging fra ledelsesnivå
- Innhold og gjennomføring
- Resultater og vurdering

(Kostøl, et.al, 2011, s. 21-22.)

Med de valg og avgrensninger vi har tatt for studiet ser vi mest til spørsmålene knyttet til området Tilslutning i utarbeidelse av intervjuguide og for å styrke eget forskningsmaterieil. Vi anser tilslutning som en del av initieringsfasen som gir viktig informasjon og støtte eller avvik i forhold til hvordan initieringsfasen kan påvirke de neste fasene i et utviklingsarbeid.

De spørsmålene som ble stilt til informantene i underveisevalueringen er:

1. Hvordan ble prosjektet introdusert?
2. Hvordan ble prosjektet initiert og av hvem?
3. Hvordan opplever dere at tilslutning i lærerkollegiet er?
4. Hvordan deltar dere i prosjektet?

(Kostøl, et.al. 2011, s. 57 og 59.)

Svarene som gis på spørsmål 1 og 2 i er mer i samsvar en vi hadde inntrykk av og fått signaler om. Begge nivåer bekrefter at det har vært en oppstartsfase med introduksjon av tema på personalmøte, drøfting om deltakelse. På spørsmål 2 er lærere og leder samstemte i hvor initiativet kom fra. På spørsmål om tilslutning er det med sprikende svar. Leder beskriver tilslutningen som god i starten, mens fokusgruppene(lærere) har ulike svar seg imellom og er ikke i samsvar med leder. Svarene er sprikende på om tema er relevant i forhold til skolens utviklingsbehov. Med bakgrunn i at det var skolene selv som kom med forslag om tema stiller vi oss undrende til disse svarene. Funnene i denne evalueringen er bakgrunn for utarbeidelse av vår intervjuguide brukt under intervjudel. Videre vil funnene trekkes inn i drøftingsdelen og sees i sammenheng med de resultatene i vårt forskningsarbeid. (vedlegg 3) I tillegg trekkes området Innhold og gjennomføring inn i slutten av drøftingskapittelet når vi vurderer hvilken betydning skoleleders valg av strategier har for gjennomføringsfasen. I og med at vi ikke har forsket på gjennomføringsfasen trekkes det ikke inn konkrete funn. Vi benytter kun oppsummeringen i underveisevalueringen.

## 5.2 Kartlegging

Kartlegging er en aktivitet som gjennomføres for å synliggjøre behov, både ved at enkeltindivider får anledning til å ytre seg eller gjennom tillitsvalgtorganet som representerer de ansatte. Når ledelsen og organisasjonen synliggjør behov gjennom å analysere brukerundersøkelser, læringsresultater og andre dokument, kan dette også forstås som kartlegging. Kartlegging er i følge teoriperspektivet til Fullan(2007) en *synliggjøring av behov* og forstås som viktig for at deltakere skal oppleve et utviklingsarbeid som relevant og nyttig, og for å *sikre tilslutning*. Poenget er å få en forståelse for hvordan den enkelte skole kom fram til temaet klasseledelse som førte til prosjektet KLL.

Hovedspørsmål: *Hvordan kom dere fram til klasseledelse som ønsket tema for et utviklingsprosjekt?*

Oppfølgingsspørsmål: *Ble det gjennomført en kollektiv avgjørelse om tema?*

## Leder skole A

Det kommer fram at lederen hadde hatt en gjennomgang av resultatene fra siste elev- og lærerundersøkelser og videre drøftet hvordan skolen kunne finne satsingsområder i egen utviklingsplan.

*Ingen kartlegging ble foretatt for å komme fram til at vi ville drive med prosjekt vedrørende klasseledelse.*

Ut fra leders svar og informasjon om kartlegging forstår vi det slik at det ikke har vært gjennomført noen form for kollektiv kartlegging av behov, men at ledergruppen tok beslutningen om tema klasseledelse.

## Lærergruppe skole A

Lærergruppen svarer med sammenfallende utsagn. Det uttrykkes at temaet har vært oppe til diskusjon i en avdeling, men ikke oppfattet som kartlegging. Lærerne viser noe usikkerhet, men har en felles forståelse om at det ikke var en kollektiv kartlegging.

*I hvilken grad det ble gjort noen kartlegging opp i mot våre ønsker, så heller jeg mot å svare: Det skjedde ikke.*

*Vi hadde det oppe mener jeg, på våren da...på et møte med den daværende avdelingslederen.*

*Vet ikke om jeg kan kalle det en avstemning jeg men, ja en vurdering i gruppen hvor du på en måte stemmer imot og ikke ønsker ting velkommen...så kommer vi til høsten så skal vi gjennomføre allikevel.*

*Det ble jo på en måte ikke diskutert i lærerkollegiet eller de ansatt på skolen, tror jeg, hva innholdet skulle være.*

Leder mener valg av tema er foretatt på en tradisjonell måte gjennom å bruke tillitsvalgtorganet, og er tydelig på at det ikke ble gjort en kartlegging hvor hver enkelt lærer kunne delta. Det kommer fram av lærernes utsagn at det ikke ble gjennomført en systematisk kartlegging av behov. Det er samsvar mellom leder og lærergruppe.

---

## Leder skole B

Det ble ikke foretatt en ny kartlegging for å se et eventuelt behov for tema. En delrapport fra et tidligere prosjekt med ståstedsanalyse fra 2009 ble utgangspunktet for valg av tema klasseledelse.

*Det var oppe i skoleutvalget og der var det enstemmig.*

Lærerne har ikke vært involvert i kartlegging av tema, og temaet klasseledelse ble presentert som forslag til fylkessjefen på bakgrunn av ledelsens vurdering av behov.

## Lærergruppe skole B

Lærergruppen på fem informanter erfarte at det ikke ble foretatt noen egen kartlegging for å komme frem til tema klasseledelse.

*Det var rektor som tok initiativet og at kartleggingen ble foretatt hos leder.*

*Jeg erindrer ingen sånn kartlegging på hva vi har hatt brukt for.*

Flere opplevde at det nye prosjektet ble en videreføring av et tidligere prosjekt. Det ble sagt at det mangler tydelige grenser i mellom prosjektene.

*Nei, altså for min del må jeg si det at disse to prosjektene for meg flyter litt sammen.*

*Vi var på en måte ikke ferdig med det ene før vi klemte på det andre*

*Og så ble det plutselig et prosjekt til ganske fort oppå det igjen.*

Det er samsvar mellom leder og lærergruppe om at behov for tema ble vurdert av ledelse knyttet til elevundersøkelser og annen dokumentasjon.

*Oppsummering fra begge skolene:* Lærernes og leders svar er samsvarende på at det ikke har vært tydelig og systematisk kartlegging der alle fikk anledning til å stemme på valg av tema.

## 5.3 Introduksjon

Introduksjon kan forstås som en presentasjon av en ide. Begrunnelsen for å stille spørsmålet er for å få kunnskap om leders strategi og hvordan ideen er lagt fram for lærerne.

Spørsmålet til leder: *Hvordan introduserte du prosjektet for medarbeiderne dine?*

Spørsmålet til gruppen: *Hvordan ble prosjektet introdusert av leder?*

### Leder skole A

Leders utsagn om introduksjon av prosjektskissen gir et klart svar om at den kun ble introdusert på et medbestemmelsesmøte med tillitsvalgte, AMU og skoleutvalget. De var positive til prosjektideen.

*Og da drøftet vi det i lys av dårlige eksamensresultater og de tillitsvalgtes og ledelsens behov for å gjøre tiltak.*

*Det var det vi fikk beskjed om når vi skulle søke, så måtte vi ha med referat fra medbestemmelsesmøte og protokoll fra skoleutvalg. I utgangspunktet var det bare det som var kravet. Det var ikke noe krav til kollektiv drøfting, diskusjon eller noe.*

Leder A sier at det er de formelle kravene knyttet til søknaden som er gjennomført, og at prosjektskissen ikke er gjort kjent for lærerne utover eventuelle medlemsmøter.

### Lærergruppe skole A

Lærerne opplever at prosessen kom i gang for seint og at det ble tidsknapphet, det ble først introdusert på et møte hvor det samtidig ble fortalt at de skulle være med.

*...altså det er ingen introduksjon. Nå er vi i gang.*

*Det skulle vært jobbet mer målrettet og systematisk i forberedelsesfasen.*

*Det ble aldri avholdt noe, får jeg si, plenumsmøte der folk fikk komme til orde i forhold til innhold.*

*Fikk aldri tid til å sørge for at hele kollegiet kunne være med på et prosjekt som alle var, hadde lyst til å være med på.*



En av deltakerne har ingen kommentar av noen årsaker.

Når resultatene fra leder og lærere ses samlet kommer det fram at leder har introdusert ideen i de formelle kanalene og fulgt kravene knyttet til søknaden. Lærerne er mer uvitende om at det har vært en introduksjon før prosjektet startet. Lærerne sier at en introduksjon kunne gitt mer informasjon og kunnskap i forhold til prosessen videre.

### **Leder i skole B**

Det kommer fram i samtalen at introduksjon av prosjektet ble knyttet opp til erfaringer og resultatet fra tidligere prosjekt for å vise behovet for tema. Lederens strategi var å knytte ny kunnskap til skolens utviklingsplaner og se det nye i tråd med tidligere satsning.

*Strategien handler om informasjon, og ikke minst få det forankret i skolens planer, altså utviklingsplanene er helt avgjørende her... for å få en stor oppslutning rundt et prosjekt, så må det gå gjennom skolens organer.*

Leder er utydelig på hvilke aktiviteter som ble gjennomført for å introdusere prosjektideen for lærerne.

### **Lærergruppe skole B**

Introduksjonen av prosjektet ble foretatt av en entusiastisk skoleleder på et personalmøte som mente dette var viktig å delta på med begrunnelse i at andre skoler også skulle med.

*Hvis jeg ikke husker helt feil så ble vi vel presentert dette av prosjektet her nede i auditoriet. Han la ut om fortrefeligheter og om hva dette gikk ut på for noe....og han lodda vel og prøvde å lodde litt stemningen om hvordan interessen var. Han mente vel at dette var noe vi hadde god brukt for da, og det var verd å bruke tid og penger på...*

*Jeg også husker at vi hadde oppe på et fellesmøte i auditoriet med en del positiv informasjon ... i ettertid har jeg kjent at det var lite informasjon.. informativt i forhold til hva det viste seg at det gikk ut på.*

Det er samsvar mellom leder og lærergruppen når det gjelder introduksjon av projektskissen. Leder uttaler ikke eksplisitt at det var et fellesmøte hvor prosjektet ble introdusert, men på måten leder snakket om strategier, utviklingsplaner og forankring i skolens dokumenter og at lærergruppen sier at det er introdusert i plenum, forstås det

som samsvarende. Leder har en oppfatning om at lærerne har mer kunnskap om prosjektet enn det lærergruppen sier.

*Oppsummering fra begge skolene:* Begge ledere har presentert det for de formelle organene. Leder på skole A introduserte prosjektet for de ansatte etter beslutning om deltakelse som samsvarer med resultatene fra lærergruppen. Leder på skole B introduserte prosjektet for de ansatte som en forberedelse til deltakelse som samsvarer med lærergruppen. Det er en ulikhet mellom skolene.

## 5.4 Oversettelse av ide

Oversettelse av en ide er en tilpasning fra en kontekst til en annen (Røvik 2007). Ledelsens kompetanse om skolens læringskultur, læringsresultater, styrker og svakheter kan bidra til at ideen tilpasses i forhold til dette, og dermed oppleves relevant for deltakerne (Fullan, 2007).

Spørsmålet til leder: *Hva gjorde du for å få en felles beslutning om deltakelse i prosjektet?*

Spørsmål til lærergruppen: *Hva gjorde rektor i prosessen fram til kollektiv beslutning om deltakelse i prosjektet?*

Oppfølgingsspørsmål til lærergruppen: *Forsto dere hva prosjektet ville innebære i praksis?*

### **Leder skole A**

Leder fastholder svaret om at kravet om beslutning lå til skolens styrende organer.

*Men vi hadde jo en diskusjon i kollegiet først. Og det var ingen motforestillinger.*

Leder har tatt utgangspunkt i dokumentene som ble brukt i kartlegging av behov og prosjektet ble videre presentert som et verktøy til å øke gjennomstrømming og bedre elevresultatene.

*Det var ikke noe vanskelig å få oppslutning for det da. Vi hadde en forståelse av at prosjektet skulle være med å bidra til å gjenopprette lærernes autoritet, til å sette rammer, og til å øke læringstrykket for elevene og fokuset for lærerens rolle i klasserommet.*

Leder bruker ordet gudegave for å understreke hvor relevant det er for skolen.

---

## Lærergroupe skole A

Lærerne gir uttrykk for at rektor er pådriver og entusiast. Det avklares at det ikke skjer noe konkret i denne fasen mellom våren og oppstart ved årsskiftet.

*Men akkurat hva leder bidro med sånn konkret i denne fasen tror jeg egentlig jeg sliter med å si noe som helst om...det ble nevnt på våren og så ble det rett slett dratt i gang...det var jo ikke noe særlig mellom der da føler jeg.*

*Ja vi fikk ikke noe eierforhold til det. Det var mange som fikk det motsatte nemlig som fikk dette som litt frastøtende.*

*Jeg har ingenting annet. Jeg bare henger meg på de andre. Jeg husker rett og slett ikke noe annet av det.*

Lærerne har en felles oppfatning om at prosjektideen ikke er tydeliggjort eller at de er involvert i en prosess. De forsto hvilke tema de skulle arbeide med i prosjektet.

Leder og lærergruppen har en ulik oppfatning av hva som ble gjort. Leder er sikker på at ideen er oversatt til skolens kontekst i forhold til det de pleier å gjøre, blant annet gjennom diskusjon som synliggjøres i utsagnet, og hva som oppfattes som krav i invitasjonen om deltakelse. Lærergruppen oppfatter fasen mangelfull i forhold til å få kunnskap om og et eierforhold til prosjektet, og nevner ingen diskusjon.

## Leder skole B

Strategier leder tok i bruk var å være klar og tydelig, bygge gode relasjoner til de ansatte og vise faglig styrke ved å knytte innhold til en allerede opparbeidet modell. Det ble gjennomført et todagersseminar for å få en felles forståelse. Det ble foretatt intervjuer av de ansatte og løftet frem utfordringer for å belyse tema. Dette er en oversettelse av prosjektideen til skolens kontekst.

*Jeg mener at vi var i forkant hele tiden av prosessen, og at det var skolens prosjekt.*

Leder har kunnskap om implementering av utviklingsarbeid.

Leder mener at kollegiet fikk et eierforhold til prosjektet ved å knytte det til skolens utviklingsplaner og resultater fra forrige prosjekt. Angående felles forståelse for prosjektets innhold og tema mener leder det er positivt.

## Lærergroupe skole B

Informantene i gruppen hadde noe ulike svar. Det var enighet om at ideene ble godt markedsført og at beslutning om deltakelse ble utført i plenum. Alle de ansatte ble spurt om de ønsket å delta, men at de ikke hadde forutsetning for å svare på grunn av manglende kunnskap om prosjektet. Rektor med sin entusiasme overbeviste mange, men flere opplevde i etterkant at ledelsen tok avgjørelsen på vegne av de ansatte. Det var ingen tydelig prosess eller kollektiv avgjørelse slik to av informantene ser det. Andre følte de ble overbevist av leder til å svare ja, og det var heller ingen protester.

*Det var ikke noen prosess. Vil ikke kalle det prosess.*

*Hvis det er snakk om før oppstart så er det eneste jeg erindrer det er det ene fellesmøte vi hadde av orientering.*

Ut fra utsagnene har ikke lærerne erfart en god gjennomgang og drøfting av prosjektets innhold og form, og hva det vil innebære for skolen og den enkelte.

På oppfølgingsspørsmålet er de enige i at de ikke forstod hva prosjektet innebar, men at de hadde tillit til skoleleder.

*nei, jeg forsto ikke hva det innebar.*

*Jeg regner med at det rektor satser på er bra greier, så da får vi bare henge oss på.*

Resultatene vise at skoleleder og lærergroupe opplever dette forskjellig. Leder er tydelig på sine strategier med å ivareta skolens målsettinger som ligger i styringsdokumenter og planer, men lærerne har ikke samme forståelse.

*Oppsummering fra begge skolene:* Det er ikke samsvar mellom leder og lærergroupe på de aktuelle skolene. Leder A mener ideen er oversatt til skolens kontekst i forhold til det de pleier å gjøre. Lærerguppen oppfatter fasen mangelfull i forhold til å få kunnskap om og et eierforhold til prosjektet. Leder på B mener å ha oversatt prosjektideen ved å knytte det til skolens kontekst ved bruk av skolens verdidokument og resultater fra det foregående prosjektet. Lærerne forsto ikke hva prosjektet innebar, men hadde tillit til skoleleder.

## 5.5 Tilslutning

Tilslutning er når en eller flere er enige om at ideen som er introdusert skal iverksettes. Formålet med å bruke indikatoren tilslutning er å få kunnskap om lærerne har hatt en reell mulighet til å stemme ja eller nei. Tilslutning på grunnlag av reelle behov som kan bidra til ønsket praksis i klasserommet vil kunne påvirke motivasjon, engasjement og lojalitet i gjennomføringsprosessen (Fullan, 2007).

Spørsmålene til leder: *Hvordan målte dere antall lærere som ønsket tilslutning i prosjektet?*

Oppfølgingsspørsmål: *Hva gjorde du for å få tilslutning til prosjektet?*

Spørsmål til lærergruppen: *Hvordan erfarte dere at ledelsen involverte dere i selve beslutningen om deltakelse i prosjektet?*

Oppfølgingsspørsmål: *Hvordan kunne det vært gjort annerledes?*

### Leder skole A.

Leder mener det er irrelevant å måle antall lærere som vil delta, og sier at en slik beslutning tas av ledelsen i samarbeid med de tillitsvalgte.

*Jeg vil aldri bruke en avstemning til å gå inn i et pedagogisk utviklingsarbeid.....Jeg tar det for gitt at de tillitsvalgte stemmebærer medlemmene.*

Leder uttrykker tillit i forhold til tillitsvalgtorganet ved skolen og mener at saken har vært oppe til diskusjon i klubbmøte, og etterspør ikke resultatet.

### Lærergruppe skole A

Gruppen har lik oppfatning av at rektor burde brukt mer tid på og "å selge det inn" hos de ansatte, skape en felles forståelse for tema og prosess slik at de fikk et eierforhold til prosjektet. Samtidig er flere usikre på om en mer demokratisk prosess ville være rett metode å ta i bruk.

*Men det er klart det da får du ikke gjennomført noe vis du skal ta da hensyn til det kollegiet mener. Da de svarer nei, så skulle vi hatt en demokratisk tilnærming da, så hadde det aldri blitt noe KLL-prosjekt. Så det det er selvfølgelig en ganske stor utfordring der også.*

Flere av informantene opplevde at de i liten grad ble involvert og at prosjektet ikke gjaldt dem.

*Jeg fikk lite grunn forståelse at det det var vi som skulle være med i dette her prosjektet nærmest litt for rektor din del...vi er med på dette her fordi vi må det, ikke fordi at det er noe nyttig”.*

De hadde ønsket mer og grundig informasjon om innhold og hvilke roller de skulle ha i prosjektperioden.

Det er ikke samsvar mellom leders og lærergruppens syn på hvor viktig felles forståelse er for å få god tilslutning til et utviklingsarbeid.

### **Leder skole B**

Leders svar synligjør grad av involvering, kommunikasjon og gode drøftinger. Beredelse av grunn som å forankre prosjektide til verdidokumenter og skolens utviklingsplaner kan skape et likt utgangspunkt for lojalitet til deltakelse. Leder har en positiv tiltro til de ansatte og det forventes lojalitet. Dette på bakgrunn av skolens strategier om verdier og gode relasjoner.

*Så med de grunnleggende verdiene der og det med å kommunisere med personalet. Hva betyr respekt i den sammenhengen der? Og da kommer vi inn på avtaler og det å følge opp..... det med lojalitet og ikke minst respekt, det handler om mellom ansatte, handling i forhold til elever, foresatte, alle dem de samhandlet med. Ikke minst lojalitet mot det systemet vi har det vi har blitt enige om i forhold til det vi har blitt enige om med mål og tiltak i utviklingsplanen. Og den beredningen der mener jeg er helt avgjørende... med forskjellige verdier er i forhold til skolens drift så har vi et veldig dårlig utgangspunkt. Viss folk ikke overholder det vi er enige om .... Altså når vi går inn i et prosjekt så må vi ha felles utgangspunkt. Og det betyr ikke at folk skal være enige i alt som skjer, men det skal tas opp i de fora som det hører hjemme.*

Leder viser kunnskap om hva som er viktig for å få et felles utgangspunkt for en tilslutning.

## Lærergruppe skole B

På oppfølgingsspørsmålet svarer lærergruppen entydig at det ble gitt mangelfull informasjon om innhold og hva det i praksis gikk ut på. Som lærerne tidligere har uttrykt så var overgangen fra et prosjekt til et nytt utydelig og manglet fundamentering og modning til tema og innhold. Flere av informantene i gruppen opplevde denne tiden som hektisk og at det var status å få delta i gruppe KLL1. De opplever at involveringen var tilfeldig og at leder manglet kunnskap til å gi grunnlag for god tilslutning.

*For at det vi skulle kunne ha et bedre grunnlag for å vurdere hvor nyttig dette ble. Så burde det vært lagt ut mer om hva dette gikk ut på om fremover da, ikke sant. Mer detaljert for jeg føler vel ikke det at der og da visste helt hva dette kom til å innebære for noe.*

Utsagnet får tilslutning av de andre i gruppen. Samtidig er de positive da de liker å være med på noe nytt og trives i “rampelyset”, men kunne ønsket en lengre modningstid for et nytt prosjekt i forhold til at dette kom som en fortsettelse på det forrige. Lærerguppen gir uttrykk for at “feilen” like gjerne lå på høgskolen og at det var mye uklart.

Resultatene viser at det ikke er samsvar mellom skoleleder og lærergruppe. Leder uttrykker at det er valgt gode strategier for å få god tilslutning, mens lærerguppen opplever prosessen utydelig og at det i liten grad var felles aktiviteter for å utvikle tilslutning til prosjektet.

*Oppsummering fra begge skolene:* Lederne har valgt ulike strategier og aktiviteter. Lærerne i skole A er ikke direkte involvert i tilslutning. Alle lærerne i skole B er direkte involvert i avstemning om deltakelse. Begge lærergruppene kunne ønske mer kunnskap og informasjon fram mot tilslutning i prosjektet.

## 5.6 Oppfølging - tiltak i forberedelsesfasen

Oppfølging kan forstås som like viktig i initieringsfasen som i de øvrige fasene. Det å legge til rette for samarbeid, drøftinger og muligheter for endring og tilpasninger før utprøving i praksis kan bevisstgjøre og gi lærerne trygghet på hva som vil kreves av dem, hva som skal skje, kunnskap om aktiviteter i gjennomføringsfasen, og kan utvikle eierskap og kunnskap som gir et godt grunnlag for læring og utprøving i praksis. Det å møte motstandernes

argumenter og holdninger aktivt i denne fasen kan være en nyttig investering for det videre arbeidet(Fullan,2007).

Spørsmål til leder: *Hva gjorde du i tiden fra dere fikk ja om deltakelse til gjennomføringsfasen startet?*

Spørsmål til lærergruppen: *Hvilke aktiviteter la rektor til rette for i forberedelsesfasen fram til gjennomføringsfasen startet?*

Oppfølging: *Kunne det vært flere eller færre aktiviteter fram mot gjennomføringsfasen?*

### **Leder skole A**

Leder var usikker, men mente det ble gjennomført en planleggingsdag med foredrag før oppstart. Lærergruppene ble etablert rett før oppstartsdagen.

*Ikke mye, for det tror jeg gikk veldig fort fra vi fikk ja til deltakelse, til Høgskolen var her første gang, og da vi i gang ... vi hadde en planleggingsdag i forkant av høgskolen sin fagdag.*

Leder opplever at det var kort tid fra de fikk positivt svar fra skoleeier til å delta fram til oppstart av gjennomføringsfasen, og at det var årsaken til at det ikke ble gjort mye før oppstart.

### **Lærergruppe skole A**

Det kan se ut til at deltakerne blander aktiviteter i oppstart av gjennomføringsfasen og legger det til forberedelsesfasen. Det de husker av oppfølging er etablering av arbeidsgruppene. De mangler forståelse for hva prosjektet ville innebære innholdsmessig for den enkelte og for organisasjonen. Dette kommer fram i utsagn som;

*Ja nå sliter jeg virkelig med å svare her, jeg tro ikke jeg klarer å erindre noe fra den fasen der.*

*At vi fikk nok ikke full forståelse for hva dette kom til å være, rent sånn i de forskjellige elementene ...å det er nok kanskje derfor også at det ble litt sånn skuffelse får jeg si da. Disse første bolkene der vi får noe annet enn det vi forventet da rett og slett...*

Resultatene fra leder og gruppen i skole A er samsvarende. Det har vært få eller ingen oppfølgingsaktiviteter som erfares som forberedelse til gjennomføringsfasen.



---

## Leder skole B

Resultatene indikerer at leder la til rette for et personalseminar der skolens verdidokument og grunnleggende verdier ble lagt til grunn for å gå i gang med nytt prosjekt.

*Det var det personalseminaret da. Eller det er på OD vi bruker den dagen til å frigjøre lærerne for å jobbe frem mot tiltak og delmål i utviklingsplanen ... Hvis vi skal berede grunnen på en best mulig måte så har vi noen grunnleggende verdier som må styre oss i hverdagen.*

Personalseminar er en oppfølgingsaktivitet.

## Lærergruppe skole B

Informantene husket personalseminaret, men kan ikke huske andre aktiviteter før oppstart av gjennomføringsfasen. De mener at gjennomføringen startet rett etter personalseminaret. Gruppen ble tydelig usikre i forhold til oppfølgingsspørsmålet om det kunne ha vært flere aktiviteter i denne fasen, noe utsagnene viser.

*Jeg mener å huske at det var noe personalseminar inni disse greiene der, har jeg rett i det eller kom det lenger ut på høsten”?*

*...men noen andre aktiviteter utover det, det kan jeg ikke erindre.*

*Men jeg må nesten spørre jeg da. Var det meningen at det skulle være noen spesielle aktiviteter før dette der skulle dras i gang, og hvorfor visste ikke vår leder om det i så fall? For hadde de visst det så hadde jeg vært trygg på at de hadde gjennomført det”*

Utsagnene viser at det har vært lite kollektiv forberedelse fram mot gjennomføringsfasen. Dette er i samsvar med leders utsagn og erfaring av fasen. Leder mener at det som var gjort i forhold til å berede grunnen er mer generelt og ikke spesielt rettet mot dette prosjektet spesielt.

*Oppsummering fra begge skolene:* De aktuelle lederene er ikke samsvarende. Leder B har beredt grunnen gjennom forankring i og bruk av skolens verdi- og utviklingsdokument. Utover etablering av tverrfaglige lærergruppene har leder A ikke lagt til rette for oppfølgingsaktiviteter. Begge lærergruppene uttrykker at det har vært lite kollektive forberedelser og er samsvarende.

## 5.7 Evaluering

Vi spør informantene om å evaluere valg av implementeringsstrategier for å få kunnskap om hva de mener har fungert og hva som kunne vært gjort annerledes. Dette kan gi ny og viktig kunnskap for endring av praksis.

Spørsmål til leder: *Nå har du gjennomført en stor del av gjennomføringsperioden og har gjort viktige erfaringer. Hva kunne du ønske du hadde gjort annerledes i forberedelsesfasen?*

Oppfølgingsspørsmål: *Føler du at du har verktøyene og den strategien som er god å ha når det gjelder utviklingsarbeid generelt?"*

Spørsmål til lærergruppen: *Nå har dere gjennomført en stor del av prosjektet, hva kunne dere ønske hadde vært gjort annerledes fram mot gjennomføringsfasen?*

Oppfølging til lærergruppe: *Hvilke faglige styrker og svakheter har lederen vist i forarbeidet til gjennomføringen av forberedelsesfasen av prosjektet?*

### Leder skole A

Leder mener å ha lyktes med utviklingsarbeid generelt og at dette er første gangen det oppleves som mislykket.

*Jeg vil vel tørre å si det sånn at det er første gang jeg har bommet. Altså, det er første gang jeg ikke har klart å få et prosjekt til å fungere fra start ... og det. For det vi har jo en rutine.*

Prosjektene det sammenlignes med har stort sett vært i deler av organisasjonen.

Det kommer fram at leder vil ha satt seg mer inn i prosjektets innhold, metoder og organisering for å kunne stille spørsmål til høgskolen som har utviklet prosjektskissen, for så å forberede arbeidet i egen skole.

*Viktig med tid, innsikt om hva vi egentlig skal inn i og et bedre samarbeid med høgskolens prosjektansvarlige.*

*Vi har aldri hatt det sånn som vi hadde det nå. Så med litt bedre tid og litt mer innsikt i hva det var vi egentlig skulle inn i og et bedre samarbeid med høgskolen i forkant tror jeg også hadde vært lurere ... Det har liksom aldri vært noe sånn motstand mot utvikling her, men*

---

*dette bare skar seg. Og jeg vet ikke om vi kunne gjort noe annet enn det vi gjorde. Vi gjorde det vi vanligvis gjør ... Også tror jeg vi fikk noe annet enn det vi trodde vi hadde bestilt.*

Leder har valgt strategier fra tidligere erfaringer og rutiner, og henviser til beslutningsorganet. Leder uttrykker at det skulle ha vært sterkere styring i prosessen og brukt mer tid til felles informasjon og samarbeid med høgskolen. Iver fra skolesjefen smitter og gav tro på prosjektet. Leder opplevde motstand allerede i initieringsfasen.

*De to- tre verste motstanderne vil vel si at det ikke har blitt bedre heller.*

Leder evaluerer fasen og sier at de har gjort slik de pleier å gjøre, og samtidig kommer det fram forslag på strategier som kunne gitt en bedre oppstart.

## **Lærergruppen skole A**

Informantene gir uttrykk for at leder kunne vist mer styrke i å møte konflikter med motstanderne og bidra til å endre holdningene hos deltakerne.

*Ja jeg tror kanskje rektor på et tidligere tidspunkt burde ha tatt de signalene om det negative ved det og tatt et oppgjør... jeg synes jo altså at hun burde tatt denne sterkere styringen gjennom, også da det har jo vært en prosjektleder som ikke har vært rektor som kunne ha tatt litt hardere tak for å få en framdrift.*

*Nei det tror jeg ikke jeg skal si noe om for jeg synes det i liten grad jeg kan lese enten noen klare stryker eller svakheter rundt det ... leder var den som var pådriveren.*

Lærerne savner at både prosjektleder og skoleleder hadde tatt mer tak for å bedre framdriften i prosjektet. Flere av lærerne gir uttrykk for at det er vanskelig å svare på spørsmålene.

*Jeg opplever at rektor var den som var mest motivert og mest utviklingsorientert av samtlige. Rektor var pådriver i størst grad i den fasen her som vi prater om.*

*Jeg har gruppekoordinator gjennom hele prosjektet, og jeg synes det er synd at det endte opp med å komme så galt av sted. Vi kan godt hende at vi har litt skyld i dette selv, men det er jo helt klart at det er noen som har ansvaret for å få resultater ut av dette her, mer enn oss kanskje.*

*Ja, men det er jo også hennes ansvar å få de andre til å være der hun er.*

Resultatene viser at leder på skole A framstår som motivert for prosjektet, men informantene savner en tydeligere ledelse i forhold til felles informasjon og aktiviteter som motiverer for tilslutning i prosjektet.

### **Leder skole B**

Leders evaluering viser at det er viktig å holde fast på skape de gode holdninger og verdier som ligger til grunn i skolens virksomhet underveis i fasen.

*Ikke noen spesielle grep, for jeg tror vi er inne på...*

Det er ingen antydning om samarbeid og involvering for å styrke lærernes kunnskap og forståelse for prosjektets innhold og hva det kunne bety for tilslutningen til prosjektet.

*Men jeg har ikke opplevd mye støy rundt KLL. Så det er vanskelig å peke på noen faktorer. jeg tror det handler om å holde trykket oppe, å være.*

Leder er fornøyd med måten initieringsfasen er gjennomført på og vektlegger igjen dette med holdninger og verdier. Det gis ingen forklaring på hva det å holde trykket oppe betyr i praksis.

### **Lærergruppe på skole B**

Informantgruppen ønsket seg mer tid for å få mer kunnskap om og forståelse for innhold for å knytte teori til praksis, modningstid.

*Det skulle vært mer informasjon slik at vi hadde et reelt grunnlag til å bestemme oss på om vi skulle gå for det eller ikke. Som jeg sa i stad, så kjenner jeg på at jeg ikke hadde nok bakgrunnskunnskap til å vite hva jeg gikk til i forhold til dette her. Og om jeg i det hele tatt hadde noe valg om å si nei eller ja.*

Flere av informantene så ikke relevans mellom teori og egen praksis. De ønsket mer innsikt i prosjektets innhold for å skape tilslutning. De opplevde ingen tydelig prosjektslutt og oppstart fra det ene til det andre prosjektet.

*...det kanskje skulle vært bedre planlagt, for det første og så at vi hadde fått lite grann tid så det vi hadde fått nullstilt oss fra det ene prosjektet.*

---

På oppfølgingsspørsmålet om leders synlige styrker og svakheter i forprosessen svarer lærerne at leder inspirerer og lett overbeviser sine ansatte.

*... der viste jo leder evnen til å levere og få oss med. Leder er veldig engasjert og prater godt for seg og virker veldig motiverende på oss.*

Informantene uttrykker at leders styrke er å justere kursen underveis og gjøre gode valg med bakgrunn i den kjennskap leder har til egen organisasjon. Svakheter er at leder har for høye ambisjoner og lett lar seg lede, er ukritisk og skaper forventninger som ikke kan innfris.

*Det kan være en styrke å få engasjert medarbeiderne. Men på en annen side så kan det være en svakhet også. Hvis det viser en sånn entusiasme at det går på bekostning av realismen i det vi skal fortsette med ... at det som var en styrke kanskje har blitt en svakhet fordi vi har gått inn på noe som vi ikke viste hva innebar.*

Leder ble oppfattet som utydelig og manglet kunnskap om og eierforhold til prosjektet, men viser lojalitet til skoleeier og prosjektansvarlige. Det var enveiskommunikasjon innledningsvis. Leder møter heller ingen motstand og har de ansattes tillit.

Det samsvarer ikke mellom leder og informantgruppen når det gjelder viktigheten av gode strategier som skaper kunnskap og eierforhold til dette konkrete prosjektet. Samtidig er det samsvar og gjensidig opplevelse av tillit og lojalitet. Partene har forskjellig mening og oppfatning av hva som er gjort og burde være gjort, som får fram en mer kritisk holdning til situasjonen eller tilliten til leder.

*Oppsummering fra begge skolene:* Evaluering viser at det ikke samsvarer mellom lederne i det at leder A nevner aktiviteter som kunne vært gjennomført. Leder B står ved sine valg av strategier. Det er samsvar mellom lærergruppene ved at begge savner mer informasjon om hva prosjektet skulle bety for den enkelte og skolen. Lærergruppen på skole B har tillit til egen leder og valg av prosjekt, mens lærergruppe A oppfatter egen leder som motiverende, men savner tydelig ledelse av prosessen.

## 5.8 Modell for delanalyse

	Kartlegging	Introduksjon	Oversettelse	Tilslutning	Oppfølging	Evaluering
<b>Leder A</b>	Ingen kartlegging Kollektiv avgjørelse på tema	Ingen tydelig introduksjon	Knytter tema til skolens satsningsområde r, tidligere erfaringer skolekultur Vekkelsestale Lite kunnskap om innhold	Besluttet deltakelse i tillitsvalgets organ.	Grupesammensetning Kjennskap til tema Mangler kunnskap om de ulike delene i prosjektet	Mangler: kunnskap om Involvering Motivering Ideoverset. Oppfølging
<b>Gruppe A</b>	Ingen kartlegging eller involvering. Ingen kollektiv avgjørelse på tema	Ingen tydelig introduksjon.	Leder var pådriver. Manglende forberedelse og informasjon om prosjektet	Mangler informasjon. Mangler eierforhold. Rektorsprosjekt	Manglende aktiviteter Fikk noe litteratur Avsatt tid Ingen felles forståelse	Leder: Var pådriver og mest motivert Mangler innsikt og kunnskap Savner styring og ledelse Ta ansvar
<b>Leder B</b>	Ståstedsanalyse Tidligere prosjekt	Vise til tidligere resultater ved intro til tema	Tema knyttes utviklingsplan Klar og tydelig Prosjektmodus Bygge relasjoner Felles forståelse	Tydelig Bruker allerede opparbeidet modell Viderefører Ser i sammenheng	Informasjon Knytte ny kunnskap kjent praksis Bereder grunnen Synliggjør innhold Oversetter Tilpasser til ulike grupper	Holde trykket Skape gode holdninger og verdier Mer medbestemmels e og lærerinvolvering Lojalitet til felles visjon, verdier
<b>Gruppe B</b>	Det er rektor som har kartlagt. Videreføring av et annet prosjekt	Presentasjon ved rektor Markedsført Status å delta	God til å snakke for seg. Ble overbevist Ingen forutsetning for å si nei	Har tillit til rektor Liten felles forståelse for tema	Personalseminar Utover det ingen aktiviteter	Usikker på forholdet mellom teori og praksis Mer informasjon og kunnskap. Bedre planlegging, for rask prosess Manglende overføring. Trenge mer modningstid.

## 6. Drøfting av egne forskningsresultater.

Formålet med drøftingen er å gjøre en konklusjon som svarer på problemstillingen som er *“Hvilken betydning har skoleleders valg av implementeringsstrategier på skolens utviklingsarbeid?”*. Forskningen er avgrenset til initieringsfasen og hvilken betydning leders valg av strategier har for implementeringsfasen. For å få svar på problemstillingen og samtidig sikre høy validitet benytter vi empiriske materiale fra ståstedsanalysen og underveisevalueringen som sammen med valgte teoriperspektiv danner bakgrunn for utarbeiding av indikatorene i vår intervjuguide. Indikatorene er et bærende element i hele vårt forskningsarbeid. Drøftingen struktureres i forhold til den enkelte indikator som er implementeringsstrategier og skal besvares i konklusjonen. Indikatorene drøftes i samme rekkefølge som de har i intervjuguiden for å opprettholde en tydelig og kjent struktur fram mot konklusjonen.

### 6.1 Kartlegging

Resultatene knyttet til lærerne og lederne er samsvarende i at det ikke har vært tydelig og systematisk kartlegging der alle fikk anledning til å bruke sin stemme i valg av tema. I datamaterialet knyttet til skole B kommer det i tillegg fram at leder mener å ha involvert lærerne i aktiviteter som leder har forstått som kartlegging. Lederne har kartlagt behov ved å analysere undersøkelser, utviklingsplaner og andre dokumenter som synliggjorde behov om utvikling av klasseledelse. Dette ble drøftet i tillitsvalgtorganet som lederne mener er stemmebærende for medlemmene. Ledernes valg av kartleggingsstrategi er en formell måte å ta avgjørelser på, men lærerne opplever seg tilsidesatt. De nevner ingen form for drøfting av tema klasseledelse i medlemsmøter. Dette kan påvirke hvordan lærerne opplever behovet for prosjektet og svekke motivasjonen videre i prosessen. Det vi ser er at valg av tema klasseledelse ikke er tydeliggjort godt nok for lærerne. Hvis lederne hadde involvert lærerne og drøftet sammenhenger mellom synliggjort behov fra dokumentanalyse og valg av tema kunne lærerne utviklet en felles forståelse om hvorfor dette er relevant for egen praksis og skolens utvikling. Fullan(2007) problematiserer om lærere skal bestemme tilslutning eller om det er skolens ledelse som skal avgjøre dette. Det er mange elementer i

denne prosessen som er mer avgjørende. Et av elementene kan være kartlegging og hvordan dette formidles videre i organisasjonen. Resultatene fra de aktuelle skolene viser at hvis lærerne hadde fått deltatt og gitt sin stemme om behov for utvikling ville de ha opplevd prosjektet mer relevant slik vi ser det. Fullan(2007) mener blant annet at skoleleder kan eliminere motstands- og konfliktnivået i en prosess hvis lærerne er aktivt med i forberedelsesfasen fram mot beslutning. Motstand i enkelte lærergrupper er noe som fremkommer i underveisevalueringen som en utfordring og kan ha sammenheng med manglende kunnskap om innhold og organisering. Nye utviklingsarbeid som oppleves ukjent for lærerne kan også rokke ved inngrodde kulturer og tankebilder som den enkelte og organisasjonen har og at de bestemmer hvordan vi handler, forstår og oppfatter virkeligheten som kan påvirke valg av strategier(Senge, 2000). Det å ha kunnskap om skolens villighet eller modenhet, og hva lærerne faktisk har behov for kan gjøre at leder sammen med de ansatte kan velge tiltak de føler de trenger(Fullan, 2007). Gjennom måten lederne har kartlagt behov på i dette prosjektet er dette ikke ivaretatt. I Fullans perspektiv om top-down eller bottom up kunne lederne lykkes med sin måte å kartlegge og synliggjøre behov på hvis de hadde lagt til rette for felles og tydelig informasjon og drøfting om hvorfor dette tema ble valgt. Ståstedsanalysen viser at samarbeidskulturen har utviklingspotensialet i skole A og er samsvarende med resultatene i vårt datamateriale. Skole B er i mindre grad samsvarende med ståstedsanalysen som viser høyt skår på lærernes trivsel og samarbeid i skole som kan forklares med lærernes opplevelse av prosessen og få kollektive aktiviteter hvor lærerne har vært involvert. Ut fra funn og resultater forstår vi det slik at lederne ikke har valgt kartleggingsstrategier som er i tråd med Fullans teoriperspektiv og kan ha fått betydning for første del av gjennomføringsfasen.

## 6.2 Introduksjon

Resultatene viser at de aktuelle lederne har presentert tema i de formelle organer i skolen. Leder A introduserte prosjektet for de ansatte etter at beslutningen om deltakelse ble tatt, og som samsvarer med resultatene fra lærergruppen. Leder B introduserte prosjektet for de ansatte som en forberedelse til beslutning om deltakelse som samsvarer med



lærergruppen. Det er en ulikhet mellom skolene i at introduksjonene ble utført før og etter beslutning om deltakelse ble tatt.

Lærerne i skole A har ikke hatt noen mulighet til å bli kjent med prosjektets innhold og form og hva det ville innebære for den enkelte og organisasjonen. Lærerne i skole B er i større grad involvert, men uttrykker at introduksjonen ble opplevd som en markedsføring av prosjektet uten særlig mulighet for spørsmål og drøfting. For skole A betyr det at lærerne ikke har samme utgangspunkt som leder i prosessen fram til beslutning. Dette har ført til at lærerne mangler kunnskap som kan bidra til at det ble et prosjekt alle hadde lyst til å være med på. Leder A uttrykker under intervjuet at det er leders mandat å beslutte om deltakelse i et utviklingsarbeid, som også er gjort i dette konkrete prosjektet.

Lærergruppen i skole B opplevde introduksjonen som mangelfull i forhold til det å utvikle felles kunnskap og forståelse til å kunne ta en beslutning, noe som ikke samsvarer med leders opplevelse av prosessen. Dette viser at de har forskjellig utgangspunkt for det videre arbeidet, og er i samsvar med lærergruppen i skole A.

I lys av Røviks forståelse av translasjon av ideer fra en organisasjon til en annen kan utviklingen og introduksjonen av ideen i egen organisasjon forstås som viktig for å berede gjennomføringsprosessen (Røvik, 2007). Ut fra vårt datamateriale kan det stilles spørsmål ved måten lederne har introdusert prosjektideen på. Funnene i underveisevalueringen styrker forståelsen om svakt samsvar mellom reell oppfatning hos leder og lærergruppen i skole B. Det kan også tolkes slik at leder for eksempel uttrykker en ønsket situasjon, at kommunikasjonen har vært utydelig eller at informantgruppen har lagt ansvaret over på lederen. I Fullans implementeringsperspektiv er en av strategiene fokus på endringsarbeidet. En annen strategi er å være ydmyk overfor deltakerne da motstanderne ofte har argumenter som er viktige å lytte til, og at alle deltakere har kompetanse og verdier som skal respekteres. Dette er ikke ivarettatt av de aktuelle lederne slik det fremkommer i vårt datamateriale.

## 6.3 Oversettelse

Det er lite samsvar mellom leder og lærergrupper på begge skolene. Leder A mener ideen er oversatt til skolens kontekst ut fra det de "pleier å gjøre". Lærergruppen oppfatter fasen

mangelfull i forhold til å få kunnskap om og et eierforhold til prosjektet. Leder B mener å ha oversatt prosjektideen ved å knytte det til skolens kontekst ved bruk av verdidokument og resultater fra det foregående prosjektet. Lærerne har lite kunnskap om prosjektets innhold, men hadde tillit til leders vurdering av prosjektets relevans.

Resultatene viser at lederne har samme strategi som er å ta prosjektskissen og diskutere den i beslutningsorganet. Leder B viser kunnskap om oversettelse, involvering og forankring, men det kan tyde på en svak operasjonalisering i praksis da lærergruppen opplever at oversettelse av ide som lite tydelig. Dette styrkes av funn i underveisevalueringen hvor lærerne syntes prosjektet virket spennende, men utydelig i forhold til innhold og mål. Selv om lederne i de aktuelle skolene har fremstilt sine strategier noe ulikt opplever lærergruppene samme mangelfulle oversettelse av ideen. Dette kan ha påvirket tilslutningen i prosjektet.

Oversettelse av en ide fra en kontekst til egen kontekst vektlegges som en viktig kompetanse hos ledelsen i Røviks teoriperspektiv(2007). Røvik bruker begrepet en duganes leder som innebærer blant annet å ha kunnskap om det som skal oversettes, konteksten ideen kommer fra og oversettelse til den konteksten ideen skal implementeres i. I de aktuelle skolene har lederne i liten grad hentet ut viktige elementer fra prosjektideen for så å materialisere dette til egen organisasjon. Resultatene viser at lederne har hatt for lite kunnskap om prosjektet til å kunne kombinere kunnskap fra prosjektideen med egen skolekultur. Røvik mener også at leders motvilje til å gjøre nødvendige endringer er vesentlig for å utvikle engasjement og motivasjon hos deltakerne, noe som kommer frem i deler av lærergruppene i henhold til funnene i underveisevalueringen.

## 6.4 Tilslutning

Lederne på de aktuelle skolene har valgt ulike strategier i forhold til å måle tilslutning. Leder A valgte ingen måling på tilslutning som samsvarer med lærergruppens erfaring, men tok utgangspunkt i analysen av skolens resultater som grunnlag. Leder B brukte i hovedsak resultater fra det foregående prosjektet og la i tillegg til rette for at alle lærerne kunne uttrykke ønske om tilslutning. Lærerne i skole B mente de hadde for lite kunnskap til

å gjøre et reelt valg. Begge lærergruppene ønsket mer informasjon og kunnskap fram mot tilslutning. Det har ført til at lærerne i liten grad har vært involvert i aktiviteter hvor de kunne drøfte innhold i forhold til praksis og egne erfaringer. Lite samhandling og interaksjon har ført til et manglende grunnlag for utvikling av god tilslutning. Det å ha kunnskap om skolens villighet eller modenhet for endring, og hva lærerne faktisk har behov for, vil gjøre at rektor sammen med de ansatte kan velge tiltak de føler de trenger og kan styrke tilslutning fra deltakerne (Fullan,2007). Resultatene i vårt datamateriale samsvarer med funnene i underveisevalueringen sett i forhold til manglende informasjon om innhold og mål. Funnene i ståstedsanalysen av skole B samsvarer ikke med vårt datamateriale, da de har et markant positivt skår på samarbeid og trivsel som bidrar til å realisere en skolekultur der både fellesskapet og den enkelte er viktig. Resultatene i skole A samsvarer på funn i ståstedsanalysen som har et markant lavere skår på samarbeid enn skolene de sammenlignes med.

Tilslutning på grunnlag av reelle behov som kan bidra til ønsket praksis i klasserommet vil kunne påvirke motivasjonen, engasjement og lojalitet i gjennomføringsfasen(Fullan,2007). Dette speiler vårt datamateriale og kan forstås som viktig med tanke på implikasjoner for ledelse.

## 6.5 Oppfølging

Resultatene viser at lederne på de aktuelle skolene vektlegger oppfølging ulikt. Leder B mener å ha beredt grunnen gjennom forankring ved å bruke skolens verdi- og utviklingsdokumenter, mens leder A ikke har lagt til rette for aktiviteter utover å etablere de tverrfaglige lærergruppene som var et av prosjektets organiseringsprinsipper. Begge lærergruppene uttrykker at det har vært lite kollektive forberedelser. Det kan tyde på at leder B ikke har lyktes med å operasjonalisere sine strategier, og at oppfølging med felles aktiviteter er fraværende i de aktuelle skolene. Det kan ha ført til at lærerne mangler kunnskap og motivasjon når de starter på gjennomføringsfasen, som kan knyttes til funnene i underveisevaluering om at det har etablert seg passivitet og sterk motstand i enkelte grupperinger. Dette kan tyde på at deler av lærerkollegiet opplever prosjektet som lite relevant i forhold til egen praksis, og en av Fullans (2007)strategier er at en viktig del av et endringsarbeid er å gi nok kunnskap om det lærerne skal utvikle seg i, for å gi trygghet

på hva som skal utvikles og bedre kunne benytte erfaringer og kunnskap med ny kunnskap og teori. I denne delen av prosessen er tålmodighet en viktig egenskap som gir leder tid og rom til å følge opp og legge til rette for drøfting av egen praksis i lys av teori som kan utvikle ny kunnskap. Tålmodighet ses på som viktig for å lykkes med systematisk arbeid over tid. (Røvik, 2007). Begge ledere har i liten grad utnyttet forberedelsesfasen som kan forstås som en svakhet i forhold til å utvikle tilslutning og lojalitet frem mot gjennomføringsfasen. Det kan tyde på at lederne har anvendt kunnskap om implementeringsstrategier i liten grad eller at de har undervurdert hvor viktig initieringsfasen.

## 6.6 Evaluering

I vår implementeringsmodell er erfaringsspredning(kapittel (3.5.4) lagt til som en fase og aktivitet som skal gjennomsyre hele implementeringsprosessen. På bakgrunn av denne har vi lagt inn tema evaluering for å få fram informantenes erfaringer og refleksjon rundt forberedelsesfasen slik at disse kan løftes opp og komme skolen og andre til nytte. Nonaka og Takeuchi(1995)definerer utvikling av organisasjonskunnskap som en evne til å skape ny viten, samt spre den ut til hele organisasjonen og innarbeide den i systemet.

Resultatene viser at leder A mener å ha mislykkes med starten av prosjektet, og at det er en ny erfaring. Leder B har god erfaring med utviklingsarbeid, men uttrykker at dette prosjektet så langt har vært annerledes og mer utfordrende. Leder B er opptatt av verdiskaping og lojalitet, det å holde trykket oppe, og står ved sine valg av strategier. Leder B viser lojalitet til skoleeier. Lærerguppe B opplever egen leder som en motivator, og som justerer kursen underveis. De opplever også at leder har god kjennskap til egen organisasjon og har ambisjoner på skolens vegne. Leder A nevner behovet for mer tid og innsikt i prosjektideen, og et bedre samarbeid med prosjektansvarlige. Lærerguppe A ønsker at leder hadde tatt sterkere styring i starten av prosjektet, som å håndtere konflikter og bruke mer tid på informasjon. De vektlegger at leder har vært en pådriver og motivator for deltakelse i prosjektet og kan forstås som styrker hos lederen. Samtidig kan det tas raske avgjørelser som gjøres på manglende kunnskapsgrunnlag, og oppfattes som svakhet. Begge ledere mener at mer innsikt og innflytelse i starten hadde vært et fortrinn.

Når vi ser lederne behov for mer innsikt i prosjektet kan dette tyde på at de i liten grad har anvendt translasjonskompetanse slik vi forstår Røviks perspektiv. Denne kompetansen kan bidra til at leder kan hente ut viktige elementer fra en kontekst og materialisere og introdusere dette i egen kultur (Røvik, 2007). Lærergруппene ble spurt om styrker og svakheter med egen leder, som spesielt lærergруппen på skole A opplevde utfordrende. De aktuelle lederne viser styrker som lærerne oppfatter positivt, samtidig som de trekker fram svakheter som kan føre til at utviklingsprosesser blir mer utfordrende, noe vi redegjør for i siste del av drøftingskapittelet. Funnene om lederne ved skolene synliggjør dydene tålmodighet og styrke som er en del av Røviks begrep en "*duganes leder*" (Røvik, 2007).

### **6.6.1 Hvilken betydning har leders strategivalg for implementeringsfasen?**

For å få en bedre forståelse for om de aktuelle skoleledernes valg av strategier har hatt en betydning på første del av gjennomføringsfasen bruker vi hele det empiriske grunnlaget som ses i lys av de valgte teoriperspektiv. Med empirisk materiale mener vi eget datamateriale, ståstedsanalysen av de aktuelle skolene, underveisevalueringen av de fire skolene i KLL 1 og egen empiri. Egen empiri forstås som egen erfaring i praksisfeltet som medarbeidere hos skoleeier og som prosjektledelse.

Resultatet fra vårt forskningsarbeid viser at initieringsfasen har vært svak med tanke på kollektive aktiviteter og det å utvikle felles forståelse for prosjektets innhold og organisering. Dette kan ha hatt betydning for første del av implementeringsfasen og for utfordringene som er dokumentert i underveisevalueringen, som er redegjort for i kapittel 2. 2.5. Vi ser spesielt til uenighet og motvilje om sammensetning av tverrfaglige grupper, opplæringsmodulens innhold og relevans, og lederne involvering og ledelse i prosjektarbeidet. Tverrfaglige grupper er en bevisst organisering av lærere for å legge til rette for felles refleksjon på de erfaringene lærerne gjør i møte mellom praksis og ny kunnskap for å styrke motivasjonen, eierforhold og innsats i prosjektet (Fullan, 2007). Motstand mot tverrfaglige lærergруппer er sterk i deler av lærergруппene i skole A, som kan ha sammenheng med funnene i ståstedsanalysen som viser at skolen har lavt skår på samarbeid og relasjoner i skolen og har markant skår over gjennomsnittet på fagsentrert undervisning. Skole B med markant positiv skår har også et lavere skår på fagsentrert

undervisning enn skolene de sammenlignes med og erfarte lite eller ingen motstand mot organisering i tverrfaglige grupper. Vi vurderer det slik at lavt skår på samarbeid og høyt skår på fagsentrert undervisning kan ha en sammenheng med motstand mot tverrfaglige lærergrupper da det kan oppleves unyttig i forhold til lærernes arbeid med fag. Det kan også oppstå motstand og konflikter når det nye er uforenlig med lærernes mentale modeller på hva som er viktig og riktig, som kan forklares i lys av Senges(2000) femte disiplin og disiplinene mentale modeller og felles visjon.

Den andre utfordringen er at deler av kollegiet i de aktuelle skolene opplevde den første delen av implementeringsfasen, opplæringsmodulen, som lite relevant i forhold til egen skolehverdag. Høgskolen tok tak i disse forholdene og utviklet mer relevante oppgaver sammen med skolene. I ettertid forstår vi at mange lærere ikke oppfattet at denne første delen av gjennomføringen var opplæringsmodul med teori og refleksjon som en forberedelse på utprøving i praksis. Dette til tross for at opplæringsstrategiene var tydelig framstilt i prosjektskissen og ble presentert ved oppstart av gjennomføringsfasen. Gudem (1990) hevder at deltakere som føler seg profesjonelt trygge og vet hva som forventes av dem lykkes bedre med å innføre endring og innebærer kommunikasjon, åpenhet og forpliktelse. Mangel på eller mislykket opplæring vil kunne resultere i demotiverte og frustrerte deltakere hvor fokuset rettes innover og helhetstanken i utviklingsarbeidet blir fraværende (Tiller 1990). Det kan forstås slik at svak forberedelse kan ha ført til utfordringer med opplæringsmodulen.

Den tredje utfordringen, som fremkommer i begynnelsen av implementeringsfasen, er ledernes rolle og ansvar i forhold til de tverrfaglige lærergruppene. Som tidligere nevnt skulle gruppemedlemmene kun være lærere, noe som var tydelig begrunnet med forskningsbasert kunnskap. De aktuelle skolelederne mente at ledelse av prosjektet var umulig om de ikke skulle være deltakere i gruppene. Vi forstår dette slik at ledernes manglende kunnskap om prosjektets innhold og organisering har påvirket til usikkerhet og uenighet om ledernes rolle og ansvar i prosjektet, som har tatt mye energi.

*Oppsummert* forstår vi det slik at en svak forberedelsesfase kan ha en betydning for første del av implementeringsfasen, men at andre elementer også har betydning for hva som skjer og kan knyttes til skolens eksisterende kultur.

## 6.7 Hvordan forstå skoleledelse i et distribuert perspektiv?

I problemstillingen *“Hvilken betydning har skoleleders valg av implementeringsstrategier for skolens utvikling?”* legges det opp til å forske på leder der leder tolkes ut fra egenskaper, valg av strategier og handlinger. Dette fordi leder har en betydning for prosesser og resultater i skolens utviklingsarbeid og er skolens formelle leder. I et distribuert perspektiv dreies ledelse mer i retning av å se ledelse som en aktivitet i organisasjonen. Som Møller og Ottesen sier det i sin artikkel(2008,s. 136) *“Ledelse forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter”*. Ved å forstå resultatene i rammen distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv, kan vi utvide vår forståelse og få nye begrep til å tenke og snakke om praksis på.

Vårt forskningsarbeid er avgrenset til initieringsfasen som er en viktig fase hvor aktørene kan samhandle og ha kollektive aktiviteter. Strategiene som er operasjonalisert som indikatorer kan forstås som handlinger knyttet til aktiviteter der ledelse utvikles og som påvirker interesse, kunnskap og modning fram til gjennomføringsfasen. Konteksten aktivitetene utspilles i er etablerte samarbeidsformer og felleskapet mellom kolleger og som skaper vilkårene for aktørenes handlinger.

For å utvikle modenhet for prosjektet kunne leder lagt til rette for samhandling og interaksjon som kollektive aktiviteter sammen med deltakerne, hvor de kunne drøftet egne behov gjennom å analysere resultater og egne erfaringer sammen og utviklet tett og gjensidig samspill hvor ledelse forstås som handlingen i aktivitetene. Det kollektive samarbeidet tilknyttet den enkelte indikator kan forstås som aktivitetssystemer som påvirker handlinger i et større system som gjensidig påvirker hverandre fram mot målene. Datamaterialet viser at lederne i de aktuelle skolene ikke har skapt ledelse gjennom handling i praksis. Dette har ført til at lærerne opplever at de ikke har vært en del av kollektive aktiviteter som kunne bidratt til felles innsats mot felles mål. Lærerne fokuserer på leders kunnskap om prosjektet, handlinger og egenskaper, og tar selv i liten grad initiativ til aktivitet og samhandling. Noen lærere vil i mange situasjoner ta ledelse for å finne ut, forstå og relatere det til de behov de har, noe som vises gjennom funnene i underveisevalueringen og som kan forklares gjennom Spillanes(2004) tredeling i sin

beskrivelse av ledelsespraksis. De som i utgangspunktet ikke er interessert i aktiviteten venter på å bli ledet, og legger ansvaret på den formelle leder. Hvis lederne derimot hadde anvendt de redskap og metoder de hadde til rådighet og "produsert" ledelse ved å være i interaksjon med lærergruppene ville ledelse vært konstituert i et samspill av handlinger som hadde vært kollektivt forankret (Spillane, 2004). Gjennom det kollektive flyttes fokuset fra enkelthandlinger til samhandling i organisasjonen gjennom det sosiale og skolens kultur. Ved å se datamaterialet i vårt forskningsarbeid i et distribuert ledelsesperspektiv kan vi forstå og forklare hvordan ledelse utøves gjennom handling knyttet til de ulike aktivitetene og hvordan de har påvirket hverandre. Dette kommer fram i drøftingen av resultatene som viser at det liten grad har vært konstituert ledelse gjennom handling i praksis og som kan ha betydning for utviklingsarbeidet. Ved uteblivelse av kollektive aktiviteter utvikles lite felles forståelse og kunnskap om hva som skal endres, målene med endringen og hvordan man skal løse oppgaven.

Det oppleves utfordrende å flytte fokuset fra formell leder til ledelse i et distribuert perspektiv. Samtidig gir det en ny forståelse for hva ledelse er og hvordan distribuert ledelse kan påvirke resultatene i skolens utviklingsarbeid når ledelse forstås som en praksis som skapes i relasjonene og vokser fram i interaksjon mellom aktørene knyttet til en oppgave som er rettet mot noe som felleskapet ønsker å endre.

## 6.8 Sammenligning av lederne i de aktuelle skolene.

Ved å se til funnene i eget forskningsarbeid kan vi forstå ledernes operasjonalisering av egne strategier og synliggjøre likheter og ulikheter. Det er viktig å presisere at lederne vurderes ut fra en kort tidsperiode og i hovedsak er gjeldende for initieringsfasen i dette konkrete arbeidet. Forskningen er knyttet til formell ledelse slik det tydeliggjøres i opplæringsloven, men kan også forstås i rammen distribuert ledelse.

De aktuelle lederne tar et ansvar for skolens resultater ved å analysere dem og komme fram til at utvikling av lærernes kompetanse på klasseledelse og utvikling av skolens læringskultur kan bidra til øke elevenes læringsutbytte. De ansvarliggjør også lærerne ved å



---

legge til rette for den enkeltes mulighet til å utvikle egen pedagogisk praksis som kan påvirke elevenes læringsutbytte.

Resultatene viser en forskjell på hva lederen gjør og hvordan de ser på ledelse. Leder A uttrykker klart at det er skoleleder som bestemmer og at de gjør som de pleier. Det er klare strategier som ikke gir retning for interaksjon og felles aktiviteter knyttet til oppgaven initieringsfase. Det kan se ut til at leder ikke forstår at ledelse kan ses som summen av deltakernes roller, strategier og egenskaper og benytter tillitsvalgtorganet i prosessen mot beslutning om deltakelse. Leder B i likhet med leder A har brukt skolens resultater som utgangspunkt for å kartlegge behov for utvikling og benyttet tillitsvalgtorganet til medbestemmelse og vurdering om deltakelse. Ulikheten er at leder B i tillegg bruker skolens verdidokument som vektlegger relasjoner, samarbeid og respekt for felleskapet og den enkelte og har en strategisk tenkning og kunnskap om å være en lærende organisasjon, i henhold til Senge(2000). Denne lederen involverer også lærerne i noen aktiviteter som kan føre til beslutning, selv om lærerne opplever det utilstrekkelig. Det kan tolkes slik at leder B har et relasjonelt perspektiv på sin ledelse. Dette styrkes gjennom funnene i ståstedsanalysen som viser at skolen har et markant høyt skår på samarbeid og relasjoner, i motsetning til skole A.

Hvis vi forstår ledelse i et distribuert perspektiv utvikler ingen av lederne ledelse gjennom handling i interaksjon med lærerne hvor ledelse oppstår som praktisk aktivitet. Slik Lave og Wenger (2008) uttrykker det er det tre dimensjoner som må være til stede for å utvikle et praksisfelleskap. Dimensjonene er felles aktivitet, gjensidig engasjement og felles repertoar, noe som lærergruppene er samsvarende på at mangler.

Tatt i betraktning av at vårt forskningsarbeid strekker seg over en kort periode og at lederne sier at de har hatt for lite tid til å legge til rette for felles aktiviteter, vurderer vi det slik at likhetene og ulikhetene i lys av ståstedsanalysen kan ha en gyldighet.

## 6.9 Kritikk av egen forskning

Gjennom systematiske refleksjoner og drøftinger i denne konkrete undersøkelsen er det et ønsket mål at forskningsintervjuene gir fornuftige svar for å få forståelse og kunnskap om betydningen av skoleleders valg av implementeringsstrategier i et utviklingsarbeid.

Avgrensning til initieringsfasen som er en del av implementeringsprosessen begrunnes med at denne fasen er spesielt interessant da den ofte er undervurdert (Røvik, 2007). Valg av en av flere faser kan være en svakhet da den ses på noe isolert, men da vi trekker inn noen elementer fra implementeringsfasen utvider dette grunnlaget for vurdering av betydningen for valg av strategier.\* Noe som styrker validiteten i forskningen. Med bakgrunn i valgt metode og et utvalg som representerer gruppen det forskes på ser vi på funnene som gyldig kunnskap som ble til gjennom utsagn og diskusjoner i samtalen som pågikk under gruppe- og dybdeintervjuene. Historiene som ble fortalt oppfattes som ærlige og virkelige selv i en intervjukontekst.

Men kjennskap til skolene og arbeidet som ble utført forut og underveis i prosjektet ble det valgt ut to informantskoler. Det var et ønske å gjennomføre intervju på en skole som til synelatende hadde lyktes bra med initierings- og implementeringsfasen, og sammenligne disse funn med en skole med en mer trøblete oppstart hvor motstand var sterkt synlig. Noen forventninger til hva vi ville finne var tilstede. Men ved å ha en transparent prosess hvor alt har vært synliggjort og grundig vurdert hele veien mener vi at intervjuene er gjennomført på en slik måte at funnene kan vurderes som troverdige.

Ledende spørsmål ble brukt på en systematisk måte i intervjusituasjonen for å kontrollere informantenes pålitelighet og for å få nok informasjon om den spesifikke fasen slik at informasjonen kan gi ny og betydningsfull kunnskap (Kvale 2001). Vi vurderer det slik at spørsmålene var viktig for å få så realistiske svar som mulig, selv om det noen ganger kan oppleves etisk vanskelig.

I tolkningsarbeidet av empiri fra ulike tidsperioder og utvalg er det forsøkt å gi grundige tolkninger samtidig som det stilles spørsmål ved utsagn og synliggjøres ulike sider av disse, noe som vi mener kan være en styrke ved forskningsarbeidet. Hvis dette arbeidet gjøres

---

tydelig nok og leseren kan finne ulike meninger i materialet er det med på og berike forskningen.

Våre arbeidsoppgaver i praksisfeltet og relasjoner til informantene utfra tidligere arbeid og i prosjektet KLL var det viktig å fremstå så pålitelig som mulig. Med et mål om å skape en trygg ramme og tillitt til informantene var det viktig å tydeliggjøre roller og intensjon med studiet overfor informantene, både i forkant og i intervjusituasjonen, noe vi har prøvd å etterfølge. Dette samtidig som det metodiske ble fulgt systematisk gjennom hele prosessen kan det personavhengige brukes mer som et verktøy, noe vi mener vi har utnyttet. Kvale begrunner dette i sin bok *Det kvalitative forskningsintervju*. fra 2001 med at: *“Relevant data skapes således gjennom den unike interaksjonen mellom intervjuer og intervjuperson”* (Kvale s. 208. 2001).

I dette studiet er ikke funnene generaliserbare, til det er det for få informanter. Med en kvalitativ metode som ble valgt utfra studiens formål var det et ønske om å få nyanserte beskrivelser på feltet som for oss ville ha stor verdi og forhåpentligvis gi svar som kan ha betydning for andre utviklingsarbeid, noe vi vurderer positivt ved å se til funnene i vårt datamateriale. Om utvalget var representativt for denne studien kan vurderes på ulike måter. Som tidligere nevnt ble den ene lærergruppen sammensatt annerledes enn forutsatt ved det ikke var gruppekoordinatorer, men gruppedeltakere. Det tilfeldige utvalget på skole B ble da ikke styrt av oss, men av avdelingsledere på skolen. Dette kan ha vært positivt med tanke på at vi ikke hadde noen forventninger til informantene i forkant, samtidig ga informantene inntrykk av at de møtte uforberedt og hadde fått lite informasjon i forkant av intervjuet. Dette kan sees på som både positivt og negativt med tanke på å skape tillitt og troverdighet i situasjonen noe som også kom frem i oppstart av intervjuet. Det at det var en forholdsvis lang periode mellom intervjuet og selve fasen spørsmålene er knyttet til kan ha både positiv og negativ effekt i forhold til funnene, noe som er vanskelig å påvise. Ved å vurdere utvalget i etterkant ser vi at funnen triangulerer og er samsvarende på studiens to informant skoler på neste alle punkter noe som kan bety at utvalget er representativt for målgruppen.

Ved å ha en systematisk og grundig metodisk prosess og i etterkant tolke relevante funn i lys av teori som bygger på både praktisk og teoretisk tilnærming vurderer vi det slik at undersøkelsen har god validitet.

\*I kritikk av egen forskning belyste vi svakheten med å se betydning av valg av strategier kun i forhold til første del av implementeringsfasen da funnene kan vise noe annet etter avslutningen av prosjektet. I underveisevalueringen kommer det fram at lederne har involvert seg og bidratt til å tilpasse oppgaver til egen skole sammen med høgskolen. Samarbeidet og felles refleksjon i de tverrfaglige gruppene har ført til mer bevissthet rundt egen undervisning og bidratt til en bedre samarbeidskultur. Fullan vektlegger at det å reflektere og evaluere underveis i prosessen er viktig blant annet for å kunne endre kurs og tiltak om nødvendig(Fullan, 2007).

## 7. Konklusjon

På bakgrunnen av våre funn som er drøftet opp mot utfordringer det er redegjort for i underveisevalueringen ser vi sammenhenger som har betydning for skolens utviklingsarbeid knyttet til første del av gjennomføringsfasen. Konklusjonen er:

*Skoleleders valg av implementeringsstrategier har betydning for skolens utviklingsarbeid.*

Funnene konklusjonen bygger på er at det er lederne i de aktuelle skolene som har kartlagt behov gjennom resultatanalyse, og beslutningen er tatt av lederne etter drøfting i skoleutvalget og arbeidstakerorganisasjonen. De har valgt ulik strategi på introduksjon av prosjektideen, mens begge lærergruppene husker introduksjonen som en markedsføring som var mangelfull i forhold til å utvikle felles forståelse for hva prosjektet ville bety for dem. Lederne har i liten grad hentet ut viktige elementer fra prosjektideen for så å materialisere dette til egen organisasjon. I evaluering av forberedelsesfasen sier lederne at de har hatt for lite kunnskap om prosjektet. Det er gjennomført få kollektive aktiviteter sammen med lærerne som kunne ført til en god forberedelse til implementeringsfasen. Det var lav tilslutning i lærerkollegiet på begge skoler. Ingen av lederne har utnyttet forberedelsesfasen som er en svakhet i forhold de strategiene som fremkommer i Fullans(2007) teoriperspektiv. På bakgrunnen av dette ser vi klare sammenhenger som kan konkluderes med at skoleleders valg av implementeringsstrategier har betydning for skolens utviklingsarbeid knyttet til første del av gjennomføringsfasen i dette prosjektet.

### 7.1 Implikasjoner for ledelse

På bakgrunn av vårt forskningsarbeid har vi fått forståelse for viktigheten av å vektlegge alle faser i en implementeringsprosess og har følgende implikasjoner for ledelse:

- *Kompetanse om implementering og det som skal implementeres er viktig for å ta gode strategiske valg frem mot skolens mål.*

- *En implikasjon for å kunne lykkes bedre med skolens utviklingsarbeid er å se ledelse som en handling som er rettet mot noe som felleskapet ønsker å endre og som vokser fram i interaksjon mellom aktører og konteksten de handler i.*
- *Å dra nytte av andres erfaringer og kunnskap om hva som gir effekt er vesentlig og ikke bare at en ide er gjennomført.*
- *Vi stiller spørsmål ved arbeidstakerorganisasjonens praksis i forhold til involvering og drøfting som skal gi medlemmene mulighet til medbestemmelse.*

## 8. Litteratur

Berg, G (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal

Bogsnes, T.M., Larsen, K. L., Mørch, W.T., Olweus, D., Helland, S. (2006). Prinsipper og strategier for implementering <http://www.bing.com/search?q=prinsipper+og+strategier+for+implementering&src=IE-SearchBox&FORM=IE8SRC>

Busch, T., Johnsen, E., og Vanebo, J.O (2003) *Endringsledelse i det offentlige*. Oslo: Universitetsforl.

Dalin, P.(1994). *Skoleutvikling: teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforl

Diamond, J.B., Halverson, R., Spillane, J.P. (2004). *Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective*. Artikkel i Journal of Curriculum Studies.36. UK: Taylor & Francis Ltd.

Nordenbo, S.E, Sjøgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R.E. og Østergaard, S. ved Dansk Clearinghouse (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*: Utdanningsforskning, Danmarks. Pædagogiske Universitetsskole, Universitet i Århus.

Elstad, E. (2008). *Ansvarliggjøring: Når skoleeier eller pressen stiller skolen til ansvar*. Artikkel. Oslo: Cappelen Forl.

Erstad, O., Hauge, T.E. (2011). *Skoleutvikling og sosiale medier – kompleksitet, mangfold og ekspansiv læring*. Oslo: Gyldendal akademiske

Fedrericci, R. (2012). *Rektors trivsel og frustrasjon*. Artikkel i fagbladet Bedre skole nr. 2 Utdanningsforbundet

Fuglestad, O.L., Lillejordet, S. (red) (2007). *Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget

Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassel

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge

Fylkesrådets politiske plattform. <http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Politikk/Fylkesraadet>

Gundem, B.B (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Oslo. Universitetsforlaget.

Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders : changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman Publ.

Grønmo, S (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge

Haug, P., Monsen, L. I boken til Aasen P., Foros, P.B., Kjøl, P. (red.)(2004). *Pedagogikk og politikk: festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004*: Artikkel/bok-kapittel Evaluering som styringsverktøy Oslo : Cappelen akademisk forlag.

Haug, P.(2004).*Resultat frå Evaluering av Reform 94*: Norges forskningsarbeid.

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Hubermann,A.M., Miles, M.B. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage

Imsen, Gunn (2006): *Lærernes verden*. Universitetsforl. Oslo

Jacobsen, D.I. og Torsvik, J. (1997) *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Fagbokforl.

Johannessen, A og Tufte, P. A. (2002): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.

Johnson& Scholes (1988): *Strategisk ledelse*. New York: Prentice Hall.

Kleven, T.A. (2011) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub SA 2011

Kostøl, A., Nordahl, T., Vigmostad, I. 2011. *Delrapporten Evaluering av KLL-prosjektet. Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte*. Senter for praksisrettet utdanningsforskning Høgskolen i Hedmark.

Kostøl, A., Løken, G., Nordahl, T., Vigmostad, I.(2012). *Ståstedsanalyse*. Conexus. Rapport. Senter for praksisrettet utdanningsforskning Høgskolen i Hedmark.

Kunnskapsdepartementet.(2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kunnskapsdepartementet 2010. Invitasjon til fylkeskommuner og kommuner  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/dokumenter/ny-giv-partnerskap-for-okt-gjennomforing.html?id=635362>

Kvale, S (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Ad notam Gyldendal.

Larsen, T. (2005).*Evaluating principals and teachers implementation of second step*: A case study of four Norwegian primary schools. Bergen: Fagbokforl.

Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforl.



---

Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press

Lillegården kompetansesenter: [www.lk.no](http://www.lk.no)

LP-modellen : [www.lp-modellen.no](http://www.lp-modellen.no)

Lundgren, U.(1991). *Skolledning og mikropolitisk handling*. Pedagogisk Institutionen. Uppsala universitet.

Midthassel & Ertsvåg (2009): *Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid*. Skolepedagogikk.1,4-11.

Miles, M. (1986). “*Research Findings on the Stages of School Improvement.*” Conference on Planned Change, The Ontario Institute for Studies in Education.

Møller, J. (2004) *Lederidentitet i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforl.

Møller, J. ( 1996, 4 opplag 2004 og 5. opplag 2007). *Lære å og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo. Cappelen Akademisk Forl.

Møller, J., & Fuglestad, O. L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforl.

NIFU STEP 2009. OECDs internasjonale studie av undervisning og læring(TALIS).

[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/TALIS-2008/5/TALIS08\\_sammendrag.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/TALIS-2008/5/TALIS08_sammendrag.pdf?epslanguage=no)

NIFU Rapport 34/2011. Hvilke muligheter gir TALIS – undersøkelsen?

<http://www.nifu.no/Norway/Publications/2011/NIFU%20Webrapport%2034-2011.pdf>

Nonaka, I. and Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.

Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse- en beskrivelse og evaluering av LP-modellen*: NOVA-rapport 19/05. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, T.(2007): *Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljø*. Oslo, Universitetsforl.

Nordhaug, O. (2002): *Kunnskapsledelse*. Oslo.Universitetsforlaget AS

Opplæringsloven og forskrifter. *Med arbeid og kommentarer 2010*: Pedlex Norsk Skoleinformasjon.

Organisasjonskart. <http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Om-fylkeskommunen/Organisasjonskart>

Ottesen, E. og Møller, J.(2008) *Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv*. i Langfeldt, G., Sivesind, K., Skedsmo, G.(red) (2008). *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen Forl.

Politisk organisering. [www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Politikk/politisk-organisering](http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Politikk/politisk-organisering)

Ringdal, K (2009). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforl.

Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforl.

Senge, P.M., 1990): *The Fifth Dicipline: The Art &Practice of The Learning Organization*. New York: Currency Doubday

Senge, P.M. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents and everyone who cares about education*. New York: Dobuleday Currency.

Tiller, T.(red.)(1991). *Ledelse i en skoleutvikling*. Oslo: TANO

Slette, Ø.(redaktør, 2010) *Opplæringslova og forskrifter. Med forarbeid og kommentarer*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon

Skoleinformasjon: [www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Om-fylkeskommunen/Fag-stab-og-serviceenheter/Videregaaende-opplæring](http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Om-fylkeskommunen/Fag-stab-og-serviceenheter/Videregaaende-opplæring)

Stortingsmelding 30. (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

Stortingsmelding 31. (2007-2008) *Kvalitet I skolen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

Sørhaug, T. (1996). *Om ledelse : makt og tillit i moderne organisering*. Oslo: Universitetsforl.

Spillane, J.P., Halverson, R., Diamon, J.B. (2004) *Towards a Theory of leadership Practice: A Distributed Perspektive*. Journal of Curriculum Studies 36(1) s. 3.-34.

Spillane ,J.P.&Enrique C.Orlina(2005). *Investigating Leadership Practice. Exploring the Entailments of Taking A Distributed Perspective*. Paper til AERA, Montreal.

Utdannings og forskningsdepartementet(2005) *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer på lærende skoler?* [http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen\\_05.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2005/0018/ddd/pdfv/244921-kompetanseberetningen_05.pdf)

Utdanningsnivå for befolkningen i kommunene i Hedmark [http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Om-fylkeskommunen/Fag-stab-og-serviceenheter/Strategisk-stab/Fakta-og-statistikk/Utdanning/\(language\)/nor-NO](http://www.hedmark.org/Hedmark-fylkeskommune/Om-fylkeskommunen/Fag-stab-og-serviceenheter/Strategisk-stab/Fakta-og-statistikk/Utdanning/(language)/nor-NO)

VIGO : <https://www.vigo.no/vigo/servlet/vigo>

## **9. Vedlegg :**

Vedlegg 1: Avtale om bruk av rapport og ståstedsanalyse i masteravhandling

Vedlegg 2: Svarbrev på melding om behandling av personopplysninger fra SND

Vedlegg 3: Framdriftsplan KLL

Vedlegg 4: Sammenfatning av funn fra underveisevalueringen

Vedlegg 5: Informasjonsbrev til informanter

Vedlegg 6: Intervjuguide

Vedlegg 7: Refleksjonsnotat.

Vedlegg 8: Samarbeid oss studenter i mellom

## 9.1 Vedlegg 1: Avtale om bruk av rapport og ståstedanalyse i masteroppgave

## 9.2 Vedlegg 2: Svarbrev på melding om behandling av personopplysninger fra SND

### **Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS** NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Trond Eiliv Hauge  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO  
Vår dato: 14.03.2012 Vår ref:29590 /3/ MSI Deres dato: Deres ref:

### **TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.01.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

*29590 Skoleutvikling*  
*Behandlingsansvarlig*  
*Daglig ansvarlig*  
*Student*  
*Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*  
*Trond Eiliv Hauge*  
*Kristin Flesjø*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvern ombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.12.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

Marte Sivertsen tlf: 55 58 33 48  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristin Flesjø, Mabel Sandbergsvei 7, 2315 HAMAR

## Personvernombudet for forskning

### Prosjektvurdering – Kommentar

Prosjektnr: 29590

Formålet er å undersøke pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid i skolen. Utvalget består av 10-12 ledere og lærere i videregående skole. Utvalget rekrutteres fra prosjektet KLL, og vi forstår det slik at prosjektleder har naturlig tilgang til deltakerlisten i kraft av å være prosjektmedarbeider på KLL.

Det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig og muntlig informasjon. Personvernombudet finner informasjonsskrivet noe mangelfullt, og forutsetter at følgende presiseres/tilføyes:

! at undersøkelsen "vil være anonym" endres til "at ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven"

- at et samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- kontaktopplysninger til veileder
- hvem som har tilgang på opplysningene
- at datamaterialet skal anonymiseres og lydopptak slettes ved prosjektslutt, innen 01.12.12
- det bør også fremgå at det ønskes å gjøre lydopptak av intervju

Personvernombudet ber om å få tilsendt revidert informasjonsskriv før dette gis til utvalget.

Data innhentes gjennom personlig intervju og gruppeintervju. Det tas høyde for at personopplysninger blir behandlet elektronisk ifm. intervju, da det skal gjøres digitale lydopptak. Kombinasjonen av stemme på lydopptak og bakgrunnsopplysninger (som feks. stilling, skolenivå, sted og kjønn) kan være indirekte personidentifiserende, jf. telefonsamtale 12.03.12.

Det er oppgitt at intervjuguiden som forelå 09.03.12 ikke er endelig. Vi ber om å få tilsendt endelig intervjuguide når denne foreligger.

Personvernombudet legger til grunn at bruken av bærbare datamaskiner, minnepinne og minnekort er i tråd med Universitetet i Oslo sine rutiner for informasjonssikkerhet.

Iht. meldeskjema skal datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt 01.12.12. For at datamaterialet skal være anonymt, må lydopptak og eventuelle direkte personopplysninger (navn, e-postadresse og telefonnummer el.) slettes og indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller grovkategoriseres, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

### 9.3 Vedlegg 3: Framdriftsplan KLL

Aktiviteter	Høst 2009	Vår 2010	Høst 2010	Vår 2011	Høst 2011	Vår 2012
Kursdag Klasseledelse	--	--				
Kursdag Analyseprinsipper			--			
Kursdag					--	
Prosjektkoordinator På skolen utarbeider implementeringsplan	-----	--				
E- læring Klasseledelse		-----				
E-læring Analyseprinsipper			-----			
Praktisk arbeid med klasseledelse og refleksjon lærergrupper		-----	-----			
Veiledning Klasseledelse		-----	-----			
Observasjon og veiledning		-----	-----	-----	-----	-----
Veiledning i Analyseprinsipper			--	-----	-----	-----
Gjennomføre ståstedsanalyse		--				---
Tilbakemelding Ståstedsanalyse		--				---
Erfaringssamling		--		---		---

## 9.4 Vedlegg 4: Sammenfatning av funn fra underveisevalueringen.

Prosjektledere i et samarbeid med prosjekteier har gjennomført en evaluering ved bruk av kvalitativ undersøkelse med prosjektdeltakere som informanter. Delrapporten *Evaluering av KLL-prosjektet. Klasseledelse, lærerautoritet og læringsutbytte* skrevet av forskere fra senter for praksisrettet utdanningsforskning Høgskolen i Hedmark, Anne Kostøl, Gro Løken, Thomas Nordahl og Inger Vigmostad.

Informantene deles inn i skoleleder, skolekoordinator og fokusgrupper bestående av lærere.

Problemstillingen for evalueringen er: *Hvilke erfaringer er gjort i forhold til tilslutning til prosjektet, gjennomføring av prosjektet og eventuelle resultater?*

En intervjuguide ble utarbeidet for prosjektets målsetting med bakgrunn i prosjektbeskrivelsen og områder som skulle kartlegges er:

- Tilslutning
- Støtte og oppfølging fra ledelsesnivå
- Innhold og gjennomføring
- Resultater og vurdering

(Kostøl, Løken, Nordahl, Vigmostad, 2011. s. 21-22.)

Intervjuene ble gjennomført som gruppeintervju i fokusgrupper og individuelt på skoleleder og skolekoordinator.

For å skape validitet bygger de spørsmålene i intervjuguiden til prosjektbeskrivelse og målene for prosjektet. Det var to forskere tilstede under intervjuet hvor den ene stilte spørsmål og den andre noterte samtidig som de tok opp intervjuet på bånd. Noe som kan svekke validiteten er at det har vært forskjellige forskere som har gjennomført intervjuene, men kun forskere som deltar som veiledere i prosjektet.

Ettersom utvalget i denne kvalitative undersøkelsen ikke er stort nok for å kunne representere alle deltakere i prosjektet og derfor inneha målingsfeil er ikke reliabiliteten



god. Men noe som kan styrke påliteligheten er at de har allikevel fått frem det store meningsspennet mellom skoler og innad på skoler.

Det som er relevant for vår forskning er de fire første spørsmålene i området

Tilslutning som vi anser som en del av initieringsfasen.

De spørsmålene som ble stilt til informantene er:

1. Hvordan ble prosjektet introdusert?
2. Hvordan ble prosjektet initiert og av hvem?
3. Hvordan opplever dere at tilslutningen i lærerkollegiet er?
4. Hvordan deltar dere i prosjektet?

(Kostøl, et. al. 2011. s. 57 og 59.)

1. Rektorene forteller at deltakelse i prosjektet har vært oppe i personalmøtene, at det ble ført protokoll på alle skolene og det ble foretatt avstemming.

*Fokusgruppene* beskriver at det er skoleleder som presenterte prosjektet på fellesmøtet. På alle deltakerskolene har det vært en oppstartsfase med drøfting av deltakelse i avdelingsmøter, organisasjoner og medbestemmelsesmøter,

2. *Skoleleder og skolekoordinator* er samstemte i at initiativet til å delta i prosjektet kom fra skoleeier. Men det var skoleeier som inviterte skolene til å jobbe med et felles tema og de fleste gav tilbakemelding på samme tema som ble valgt for prosjektet og de samme skolene er deltakere i prosjektet. Bakgrunns materialet forteller oss derfor noe annet, nemlig at initiativet kom fra skolene selv. Rektor ved en av skolene påpeker at initieringsfasen ved egen skole burde ha vært bedre gjennomført, og setter dette i sammenheng med varierende tilslutning i kollegiet.

3. *Rektorer og skolekoordinatorer* på alle skolene i undersøkelsen opplevde tilslutning i kollegiet som positiv i oppstartsfasen av prosjektet. Mens nå situasjonene oppleves noe ulikt.

*Fokusgruppene* har større variasjon og er mer negative i svar om tilslutning. En skole hadde stor oppslutning i oppstartsfasen, en annen skole sier at tilslutning ikke var der i det hele

tatt, men at de ikke hadde noe de skulle ha sagt. En tredje skole sier de tenkte det var positivt, men en arbeidsbyrde. Den fjerde skolen mener det i utgangspunktet var spennende, men at prosjektet er utydelig i forhold til mål og hva det skal være til. Nåsituasjonen for tilslutning er at den har dabbet av siden og at prosjektet kommer i tillegg til det skolen driver med. Det er litt ulike oppfatninger blant fokusgruppene, noen er sterkt kritisk mens andre sier de har lært noe nytt. (Kostøl, et.al 2011 s. 26.)

*folk var mer tente i starten enn de er nå.*

Begrunnelsen for å delta sier *skoleledere og skolekoordinatorer* er knyttet til et ønske om å dra i gang noe nytt, som å utvikle skolens pedagogiske praksis, gjenerobre lærerautoritet og hindre frafall, et sug etter pedagogisk utvikling og en sjanse til å jobbe med innholdet i skolen, og at prosjektet gir tid til diskusjon i hverdagen med refleksjon over egen praksis.

Tre av fokusgruppene begrunner deltakelsen med situasjonene når det gjelder frafall, fravær, karakterer og gjennomføring. Lærerrollen ble vektlagt hos flere med mål om å utvikle seg som lærer, bli bedre og mer bevisste og tydelige. Klasseledelse var noe vi trengte, det har vært matnyttig sier fokusgruppen på en skole. En annen gruppe så frem til å få flere verktøy for å løse problemer på skolen, som til dels er innfridd.

*vi er med for å bli bedre skole, bedre lærere og øke gjennomføringsgraden og læringstrykket.*

En av skolene er spørrende til deltakelse og sier at ingen vet hvor. En annen deltakelse er for å få bedre resultater og god praksis, en felles problemstilling gir trygghet og identitet og at de hungrer etter å få etterutdanning. De peker på at de har mange gode diskusjoner i lærergruppemøtene og kollegial støtte, og at det kanskje er det viktigste. (Kostøl, et.al 2011 s. 27.)

## 9.5 Vedlegg 5: Brev til informantene

**Til informanter i vår undersøkelse knyttet til implementering av KLL**

### **Forespørsel om å delta i forbindelse med vår masteroppgave**

I arbeidet med vår masteroppgave ved ILS, Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning, på Universitetet i Oslo, skal vi gjennomføre en kvalitativ undersøkelse. Temaet vi har valgt er implementering av utviklingsarbeid og ledernes valg av grep for å få til en god gjennomføring og endring av praksis. Vi har satt spesielt fokus på initieringsfasen, ideoverføring fra en organisasjon til en annen, da dette anses for å være en viktig fase for god gjennomføring og endring av praksis.

Spørsmålene utarbeidet på bakgrunn av det teoretiske perspektivet, Kjell Arne Røvik(2007) *Trender og translasjoner*, og er knyttet til prosjektet KLL. Vi har fått godkjent å bruke prosjektet KLL av prosjektgruppen, som består av prosjektleder, skoleeier, skoleledere, ansvarlig høgskole og Utdanningsforbundet.

Undersøkelsen gjennomføres på flere skoler på flere nivåer, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den endelige oppgaven. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Den vil være frivillig. Vi vil gjøre en avtale om studien og spørsmålene med deg før vi gjennomfører. Selv om du samtykker til deltakelse kan du trekke deg så lenge studien pågår uten at du må oppgi grunn. Intervjuet vil bli gjennomført ved din skole. Som koordinator vil du inngå i en større gruppe, 5-8 deltakere. Som leder vil du delta i et personlig intervju. Intervjuene med lederne vil vare ca 45 minutter, og gruppenes intervjuer vil vare ca. 60 minutter. Vi ønsker å gjøre lydopptak av intervjuene, for å sikre at informantens utsagn blir analysert på et så riktig grunnlag som mulig. Datamaterialet skal anonymiseres og lydopptak slettes ved prosjektslutt, innen 01.12.12.

Det er viktig for vår studie at mange deltar i undersøkelsen, da våre funn blant annet kan benyttes som bakgrunn for tilrettelegging av kompetanseutvikling og veiledning i andre utviklingsprosjekt i skolene.

Har du spørsmål om gjennomføring og innhold kan du gjerne ringe på tlf 97027203 eller sende en epost til [kristin.flesjo@hedmark.org](mailto:kristin.flesjo@hedmark.org) eller [line.schonhowd@hedmark.org](mailto:line.schonhowd@hedmark.org) , som er medstudent på prosjektet. Vi er tilknyttet forskningsgruppen Tepec, ILS, og vår faglige veileder er Trond Eiliv Hauge som kan kontaktes via me-mail, [t.e.hauge@ils.uio.no](mailto:t.e.hauge@ils.uio.no) . De tre nevnte personene har tilgang til opplysningene som fremkommer.

**Vi har avtalt med xxxxxx videregående skole, v. skolelederxx, om å gjennomføre intervjuene x. dato 2012.**

**Leder kl.09.00 - 10.00, koordinatorer kl.10.00-11.00**

Med vennlig hilsen

Godtar å delta:

Kristin Flesjø og Line Schonhowd

## 9.6 Vedlegg 6: Intervjuguide

Tema		Begrunnelse
<p>Opptak</p> <p>Innledning</p>	<p>Først vil jeg starte opptakeren slik at vi også får med oss innledningen til intervjuet.</p> <p>Vi vil takke deg for at du/dere er villig til å la oss intervju deg/dere.</p> <p>Som du/dere sikkert har lest i informasjonsbrevet sendt ut tidligere er hensikten med intervjuet å forstå og få frem ledelsens valg av strategier og hvilke betydning disse har for endring av skolens praksis.</p> <p>Den fasen vi avgrenser undersøkelsen til er initieringsfasen eller forberedelsesfasen i prosjektet. Denne fasen har stor betydning for om selve gjennomføringen skal gi endring i praksis.</p>	<p>For å oppnå informert samtykke og å motivere til samtale</p>
<p>Anonymisering</p> <p>Opptak og intervjuers roller</p>	<p>Vi vil gjerne gjøre opptak av hele intervjuet, også hva vi som intervjuer sier. Jeg vil sørge for at det du /dere sier anonymiseres. De dataene som vil bli presentert i vår masteroppgave, vil ingen kunne gjenkjenne hvem som har sagt hva.</p> <p>Det er viktig at du/dere svarer ærlig. Det er bedre å la være å svare om det skulle være vanskelig, enn å si noe som kan være fordelaktig for deg selv eller dere eller for undersøkelsen.</p> <p>Opptaket vil bli slettet når arbeidet er ferdig.</p> <p>En av oss vil stille spørsmålene men den andre observerer, gjør notater og kan stille oppfølgingsspørsmål. Notatene vil bli makulert når arbeidet er ferdig.</p>	<p>For å oppnå informert samtykke og å motivere til samtale</p>

Type intervju og gjennomføring	<p>Intervju av skoleleder:</p> <p>Spørsmålene som blir stilt vil være det vi kaller “åpne spørsmål”, dette gjør vi fordi det gir deg mulighet til å snakke fritt og svare det du vil.</p> <p>Gruppeintervju av koordinatorene:</p> <p>Spørsmål som vil bli stilt vil være det vi kaller “åpne spørsmål”. Vi ønsker en samtale rundt spørsmålene i gruppen og det er ønskelig at alle får snakket etter tur.</p>	<p>For å tydeliggjøre for informanten hvilken metode vi tar i bruk.</p> <p>For å få frem kollektive meninger, utfylle og supplere hverandres utsagn.</p> <p>For å tydeliggjøre for informantene hvilken metode vi tar i bruk.</p>
--------------------------------	---	---

## Tema 1 Kartlegging

**Strategier:**

## Kartleggingsstrategi

Spørsmål til skoleleder	Spørsmål til koordinatorene for lærergruppene	Begrunnelse
<p>Hvordan kom dere frem til klasseledelse som ønsket tema i utviklingsprosjektet.</p> <p><b>Oppfølging</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kollektiv avgjørelse på tema</li> </ul> <p>Hvordan jobber skolen for å kartlegge skolens kompetansebehov?</p>	<p>Hvordan kom dere frem til klasseledelse som ønsket tema i utviklingsprosjektet</p> <p><b>Oppfølging</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kollektiv avgjørelse på tema</li> </ul> <p>Hvordan jobber skolen for å kartlegge skolens kompetansebehov?</p>	<p>Forstå hvordan de kom frem til klasseledelse i denne spesielle kartleggingen og om det har vært en kollektiv beslutning.</p> <p>Forstå skolens kultur i arbeid med kompetanseutvikling</p>

## Tema 2 Introduksjon av prosjektet

**Strategi:**

Oversettelseskompetanse

Språksette prosjektet

Konkretisere

Kunnskap om prosjektets prinsipper og målsetting.

Kunnskap om prosjektets tema

Kunnskap om bakgrunn for organisering		
Kollektiv beslutning		
Spørsmål til skoleleder	Spørsmål til koordinatorene for lærergruppene	Begrunnelse
Hvordan introduserte du prosjektet for medarbeiderne dine?  - diskusjoner og drøfting av prosjektet?  <b>Oppfølging</b>  Oversettelse av ideen  Innhold/ aktiviteter  Motivering  Involvering	Hvordan ble prosjektet introdusert av leder?  <b>Oppfølging</b>  Oversettelse av ideen  Innhold/ aktiviteter  Motivering  involvering	Få kunnskap om hvordan ledelsen har gjennomført deler av forberedelses
Tema 3 Initiert når og av hvem		
Strategi:		
Kunnskap om de ulike fasene i et utviklingsarbeid og viktigheten av disse.		
Ta ansvar for		
Tydelig ledelse		
Felles forståelse		
kompleksitet		
Spørsmål til skoleleder	Spørsmål til koordinatorene for lærergrupper	Begrunnelse
Hvordan forstår du begrepet initiering/forberedelsesfasen?          Hva gjorde du for å få en felles forståelse for tema, begreper og organisering, og som medførte til at skolen besluttet å søke om deltakelse i prosjektet?	Hvordan forstår du begrepet initiering/forberedelsesfasen?          Hvordan ble prosessen fram til kollektiv beslutning om deltakelse gjennomført?  <b>Oppfølging:</b>  Forstod dere hva prosjektet ville innebære i praksis?	For å forstå hvordan ledelsen involverte ansatte i en viktig beslutningsprosess.          For å få kunnskap om ledelsens kompetanse om implementering og hvordan de generelt jobber med dette i egen skolekultur.   Få kunnskap om ledelsens strategier i forberedelsesfasen i dette prosjektet.

Tema 4 Tilslutning i kollegiet		
Strategi:		
Vise styrke og være tydelig		
Spørsmål skoleleder	Spørsmål til koordinatorene for lærergruppene	Begrunnelse
Hvordan målte dere antall lærere som ønsket tilslutning/deltakelse i prosjektet?	<p>Hvordan erfarte dere at ledelsen involverte dere i selve beslutningen om deltagelse i prosjektet?</p> <p><b>Oppfølging:</b></p> <p>Hvordan kunne det vært gjort annerledes?</p>	<p>Få kunnskap og forståelse om hvordan beslutningen ble tatt,</p> <p>om alle lærerne fikk en reel mulighet til å stemme ja eller nei,</p> <p>få fram ledelsens styrke og tydelighet i forberedelsesarbeidet.</p>
Tema 5 Deltakelse i prosjektet, fortsettelse av forberedelsen før gjennomføringsfasen		
Strategi:		
Følge opp		
Tålmodighet		
Ansvarlighet		
Spørsmål ledere	Spørsmål til koordinatorene for lærergruppene	Begrunnelse
<p>Hvordan opprettholdt du lærernes motivasjon for prosjektet fram mot selve oppstarten?</p> <p><b>Oppfølging:</b></p> <p>Hvordan erfarte du lærernes holdning til å samarbeide i tverrfaglige lærergrupper?</p> <p>Hvordan brukte skolen ståstedsanalysen i skolens plan for prosjektarbeidet?</p>	<p>Hvordan fulgte skoleleder opp i forberedelsesfasen etter beslutning om deltagelse fram til gjennomføringen startet?</p> <p><b>Oppfølging;</b></p> <p>Hva kunne du tenke deg leder hadde gjort for å utvikle mer kunnskap og motivasjon i lærerkollegiet fram mot oppstart?</p> <p>Hvordan la ledelsen til rette for at lærerne fikk god forståelse for alle deler i prosjektet?</p> <p>Hvordan brukte skolen ståstedsanalysen i skolens plan for prosjektgjennomføring?</p>	<p>Få kunnskap om ledelsen har lagt til rette for godt samarbeid og felles forståelse for prosjektets prinsipper og faglige innhold,</p> <p>og hva det vil innebære for organisasjonen og den enkelte deltager,</p> <p>som er viktige faktorer for motivasjon. (implementeringskompetanse)</p>

Team 6: evaluering av forberedelsesfasen

Strategi:

Spørsmål til skoleleder

Spørsmål til koordinatorgruppe

Begrunnelse

Nå har du gjennomført en stor del av gjennomføringsperioden og har gjort viktige erfaringer. Hva kunne du ønske du hadde gjort annerledes i forberedelsesfasen?

Oppfølging:

Hva kunne du tenkt deg å kunne mer om i forberedelsesfasen i et lignende utviklingsarbeid?

Nå har dere gjennomført en stor del av prosjektet, hva kunne dere ønske hadde vært gjort annerledes?

Oppfølging:

Hvilke faglige styrker og svakheter har lederen vist i forarbeidet til gjennomføringen av prosjektet?

Konkretisering av styrker og svakheter i lederens implementeringsstrategier og gjennomføring av disse.



---

## 9.7 Vedlegg7: Refleksjonsnotat

Gjennomføring av intervjuet gikk etter planen. Det ble gjort vurderinger flere ganger underveis om å bryte inn med spørsmål for å komme tilbake til tema, og å stille oppfølgingsspørsmål. Vurderingen ble gjort fordi informantene, spesielt i gruppene viste lite bevissthet i forhold til begrepene det ble stilt spørsmål i forhold til. De gav svar enten på siden av det det ble spurt om, og vendte seg gjennomført til gjennomføringsfasen og erfaringer de hadde gjort der.

I skole A viset leder engasjement gjennom variasjon i stemmebruk og fysisk kroppsspråk. Leder svarer for det meste avklart og bestemt om prosessen og aktivitetene/indikatorene det ble spurt om. Viste frustrasjon eller irritasjon i forhold til dette at det ble oppfattet at leder skulle holdes utenfor prosjektet. Forholdet var at ledere ikke skulle være deltaker i lærergruppene. Holder fast ved sine måter å ordne ting på.

Gruppeinformantene utviser en noe negativ holdning til prosjektet gjennom stemmebruk, ordvalg og argumentasjon. Synliggjorde en negativ erfaring med prosessen gjennom å vende tilbake til dårlige erfaringer med oppgaver i opplæringsfasen og tverrfaglige grupper. Det negative ble vist gjennom stemmebruk, ordvalg og ansvarsforskyvning til ledelse og fagpersoner i høgskolen. De viser lojalitet til leder i noen sammenhenger. Eksempel er når en velger å ikke kommentere. Informantene utviser lojalitet og tillit til leder samtidig som de har usikre svar i forhold til indikatorene, aktivitetene, som rettes mot leder. De overfører skyld til eksterne aktører. Viser noe mer positive holdninger mot slutten av intervjuet om relevans og nytte. Det kan tolkes positivt da de ble mer oppstemt og tonefallet endret seg. Vi oppfatter at informantene er ærlige, noe som begrunnes både med svar som ikke er verken til leders eller deres egen fordel, og at de heller unnlater å svare enn å svare uærlig. De viser for det meste engasjement i intervjusituasjonen.

Bearbeiding av observasjonsdata. Det ble valgt ustrukturert og deltakende observasjon på forhånd som gav frihet til å velge indikatorer på forhånd. Observatør skrev kommentarer til utsagnene underveis, også tydelig kroppsspråk, for å kunne danne en helhetsforståelse for informantenes svar i forhold til kroppsspråk, holdninger og spørsmål.

Observasjonsnotatene er ikke renskrevet og er ikke vedlagt i oppgaven, men vil trekkes inn i drøftingen der det kan styrke analysen av utsagn og svar.

## Skole B

Leder i skole B viser stort engasjement i sine svar om forberedelsesprosessen. Svarene knyttes til skolens dokumenter og planer, teoriperspektiv på læring og ledelse. Trekker konkret inn strategier, samhandling og verdigrunnlag. Virket trygg og sikker i det faglige.

Koordinatorerne/lærerne uttalte seg usikkert og virket uforberedt til hele situasjonen, noe som er beskrevet i avsnittet om intervjugjennomføringen. Det at den første gruppen ikke møtte opp gav refleksjoner i forhold ledelsen og kommunikasjon ved skolen. Dette gav utfordringer for Line, som håndterte dette ryddig med oppfølgingsspørsmål. Observatør hadde også oppfølgingsspørsmål i denne gruppen. Kroppsspråket i gruppen var gjennomgående noe oppgitt, resignert og småpratende mellom svarene og utover det som ble skissert som gjennomføringsplan gjorde at det var mer utfordrende å være saklig og konkret med spørsmålene. Fagspråk var nesten fraværende. Denne gruppen hadde også stor tillit til leder, men hadde også kritikk til leder som gruppen på skole A.

Felles refleksjon: Gjennomføring av intervjuene gikk godt, både i forhold til spørsmålstilling og det tekniske. Til tross for at svarene i stor grad handlet om annet enn indikatorene i spørsmålene skulle tilsi, gav det svar som gir grunnlag for våre tolkninger og analyse. Vi drøftet spørsmålene kritisk etter første intervjurunde. Vi ble usikre av at informantene ikke svarte konkret på det vi spurte om, men vi vurderte det dithen at informantene hadde et lite bevisst forhold eller erfaring med aktivitetene det ble stilt spørsmål om.

Det kom et innspill rett etter gjennomføring i skole A. En av informantene opplevde at vi stilte ledende spørsmål/styrte samtalen. Dette drøftet vi inngående og kunne forstå at noen opplevde det slik. Vi forklarer det med at vi ønsket kunnskap om et avgrenset sett aktiviteter, og stilte oppfølgingsspørsmål som vendte informantene noe tilbake til tema vi spurte om. Dette opplevdes sannsynlig som ledende, spesielt fordi det var ledelsens aktivitet og gjennomføring av fasen som var etterspurt. Indikatorene var operasjonaliserte begrep som samsvarte med implementeringsstrategier og aktiviteter som utføres i samhandling mot felles mål. Vi konkluderte med at informantene virker usikre fordi forberedelsesfasen var lite synlig for dem, noe som gjorde dem usikre, og at vi måtte stille flere spørsmål som kunne virke gjentakende eller repeterende.

## 9.8 Vedlegg 8: Samarbeid oss studenter i mellom

Vi er to studenter som har samarbeidet gjennom hele studiet, og som førte til at vi valgte å gjennomføre masterarbeidet sammen.

Det har vært en sammenhengende og felles prosess hele veien. En viss fordeling av skrivearbeidet har vært nødvendig. Line Schonhowd har i hovedsak skrevet metodekapittel 4, mens Kristin Flesjø har skrevet teksten fram mot metodekapittel 4. Det er unntak da vi begge har skrevet små underkapitler i hverandres skriveområde. Line har hatt hovedansvaret for å legge inn tekster og referanseklider i DUO- malen. All tekst er gjennomgått og drøftet i fellesskap. Dette har gitt anledning til å stille kritiske spørsmål både til egen og den andres tekster og innhold, og har gitt ny og viktig kunnskap for begge to.

Når det gjelder kapittel 5, 6 og 7 som er konklusjonen, er dette gjort i fellesskap hele veien. Drøfting og skriving har vært en sammenhengende prosess. Vi har begge vært kritiske, stilt spørsmål, kvalitetssikret og undersøkt datamaterialet underveis. Vi mener at konklusjonen er gjort på et så objektivt grunnlag som mulig, og begge er komfortable med prosessen og resultatet.